

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

A MŰVÉSZETI NEVELÉS FEJLŐDÉSE AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK  
ALAP- ÉS KÖZÉPFOKU ISKOLÁIBAN 1955-TŐL 1975-IG

KOSSA MÁRIA VALÉRIA

Szeged, 1978

## B E V E Z E T É S

"A kibernetikai gép segítségével lehet verseket írni Puskin vagy Baudelaire modorában, le lehet kottázni egy etűdöt Chopin szellemében. Még az is feltételezhető, hogy a gépnek megadott program színvonalától és minőségétől függően az így születő művek megközelítik az igazi alkotásokat. De ez korántsem fogja azt jelenteni, hogy a matematikai programozás helyettesítette a művészi alkotó tevékenységet, hogy manapság az egzakt tudományok és a technika ragyogó győzelmeinek korában elmosódik a határ a tudományos és a művészi alkotó tevékenység között."

Mácza János

Tanulmányunkban az amerikai művészeti nevelés koncepcióit vizsgáljuk az 1955-1975. között megjelent lényegesebb publikációk alapján abból a célból, hogy feltárjuk és elemezzük azokat a hazánkban még ismeretlen, legjellegzetesebb irányzatokat, melyek az Egyesült Államok alap- és középfoku iskoláiban folyó művészeti nevelés programjainak kialakítására hatottak, bemutassuk azokat a nevelési módszereket és eszközöket, melyek számunkra - épp az új tantervek bevezetésének idején a pozitív tapasztalatok felhasználásában és a negatívak kiszűrésében - is hasznosak lehetnek.

Témaválasztásunkat az Egyesült Államok iskoláinak művészeti nevelésében végrehajtott reform /1950/ jelentősége is indokolja. Azonban ahhoz, hogy ezt a matematika oktatásában bekövetkezett forradalmi változáshoz hasonlítható reform eredményeit értékelni tudjuk, szükséges röviden áttekintenünk a művészeti nevelés történetét.

Művészeti nevelésről az Egyesült Államok iskoláiban a XX.

század előtt egyáltalán nem beszélhetünk. Művészeti foglalkozásokkal - mint az általános képzés tantárgyával - is csak a XIX. század elején találkozunk a nőnevelés magánintézményeiben. A XIX. század első felében jelent meg - az irodalom, ének-zene, mozgásművészet tantárgyak mellett - a képzőművészet szaktárgyainak /rajz, szobrászat építészet/ tanítása a nyilvános oktatási intézmények /koedukált és fiúiskolák/ terveiben, és ezzel párhuzamosan kezdték kialakítani a múzeumok művészet-nevelési programjait is.

A művészeti tantárgyak oktatását ezidőben a kezdetlegesség jellemezte. Bár minden iskolában "komplex" művészeti ismeretek nyújtására, és a különféle művészeti ágak integrált tanítására törekedtek, a gyakorlatban azonban tantárgyakra szabdalták a művészetet.

A XIX. század derekán vetődött fel a művészeti nevelés gondolata. PEVSNER, HAUSER, LARKIN, MARROU tanulmányaiban már a mai értelemben vett művészeti nevelés fogalmával találkozunk. Azonban a művészképzésről, a művészetek fejlesztéséről, a művészeti tantárgyak iskolai oktatásának fontosságáról szóló írásaik megmaradtak az elméleti fejtegetés szintjén, mert világos elképzelésük nekik sem volt arra vonatkozólag, hogy az alap- és középfoku iskolák programjaiban valójában mit és hogyan nyujtsanak művészeti nevelés címén.

A művészeti tantárgyak oktatása a XIX. század iskoláiban még a teljes rendszertelenségen alapult, mivel a művészeti nevelésnek sem világos elmélete, sem hagyományokra visszatekintő gyakorlata nem volt. Ezért egy-egy lelkes tanár saját elgondolásai alapján próbált több-kevesebb sikerrel nevelni a művészeti órákon, a művészeti alkotások felhasználásával.

A XIX. század vége fordulópontot jelentett az amerikai művészeti nevelés történetében. Az irodalom, ének-zene, mozgásművészetek tanítása mellett a rajzoktatás 1870-ben - mint egyetlen képzőművészeti tantárgy - elterjedt az alap- és középfoku iskolák általános tanítási terveiben, és ezzel párhuzamosan a nagyobb - főleg fej-

lett iparral rendelkező - iskolakörzetekben bevezették az ipari rajz oktatását is. 1880-tól a rajztanítás és az ipari rajzoktatás tapasztalatai alapján kezdtek nagyobb figyelmet fordítani a képzőművészet jelentőségére a gyermek személyiségének fejlesztésében, a művészeti nevelés képzőművészeti területe azonban kimerült a környezet tanulmányozásával, a műalkotások szemlélésével, a kulturális-esztétikai értékeléssel.

A XX. század elején DOW, DEWEY, SARGENT, CIZEK és MONSER harcoltak amellett, hogy a művészet az általános képzés szerves részévé váljon, a művészeti tantárgyak kapcsolódjanak más, tanítási tervben szereplő tárgyakhoz /pl. történelem, matematika, földrajz/; a művészeti foglalkozásokon a rajzolás mellett modellezzenek, mintázzanak, szerkesszenek, tervezzenek; fogalmazásokat és koreográfiákat készítsenek; előadásokat rendezzenek; kisebb zeneműveket komponáljanak és előadjanak a tanulók. Küzdöttek azért, hogy a művészeti nevelés ne csak a képzőművészet, az irodalom, a zene, a mozgásművészet stb. segítségével végzett nevelést jelentse, hanem foglalja magába az összes művészeti tantárgyat. Főképp a fent említett teoretikusok munkájának köszönhető, hogy az Egyesült Államokban is létrejött a művészeti nevelés elmélete, mely ugyan a század első felében még mindig magában foglalt bizonyos művészeti ág centrikus szemléletet, de felismerte a művészet emberformáló szerepét, a sokoldalú fejlesztés eszméjének egyik megvalósító eszközét, a művészet és az általános személyiségfejlesztés kapcsolatát.

Az amerikai művészeti nevelés tartalmában, formájában és módszereiben a II. világháború után bekövetkezett változásokkal, a művészeti nevelés korszerűsítésével és fejlesztésével neves kutatók, pedagógusok, művészek foglalkoztak. A tudományos-technikai forradalom eredményeként az a törekvés, hogy a művészetet egyesítették a nem-művészettel, továbbá a művészet fogalmáról, helyéről, szerepéről vallott elképzelések radikális megváltoztatása, az Egyesült Ál-

lamokban is új helyzet elé állította a művészeti neveléssel foglalkozó kutatókat, pedagógusokat. A művészeti nevelés korszerűsítése nem ment máról holnapra. A kutatások, beszámolók, konferencián kialakult viták egymást követték, míg sikerült nagyjából egységes elképzelést kialakítani a művészeti nevelés tartalmáról, fejlesztésének irányáról. Az utolsó harminc év figyelemreméltó jelenségei közül kiemelten vizsgálták a művészet fontosságát, kiemelkedő szerepét az iskolai oktató-nevelő munkában; a különféle szervezetek /NCAE, NAEA, HBOE, NEAH, SPDI, SAC, CEMREL-AEP/ feladatát a kutatások tervezésében, irányításában, koordinálásában és finanszírozásában; valamint azoknak a névtelen pedagógusoknak munkáját, akik fáradtságot nem kimélve hozzájárultak ahhoz, hogy a művészetek az általános nevelés nélkülözhetetlen részévé váljanak az intézményes és az intézményen kívüli nevelőtevékenységben egyaránt. E teoretikusok behatóan vizsgálták az 1955-1975. között megjelentetett tanulmányok értékét, elemezték ezeknek az írásoknak a művészeti nevelés arculatának megváltoztatására gyakorolt pozitív és negatív hatásait.

Dolgozatunk I. részében átfogó képet kívánunk adni az USA-ban folyó művészeti nevelés fejlődéséről 1950-től 1975-ig. Az ötvenes években megjelent publikációk közül azokat a tanulmányokat vizsgáljuk, melyek központi kérdése: a művészet helye az iskolai nevelőmunkában. A hatvanas évek írásai közül legfigyelemreméltóbbaknak találtuk a művészeti nevelés és művészeti oktatás kapcsolatával foglalkozó tanulmányokat, és a "művészeti nevelés integrálása a nevelés más területeivel" c. témához kapcsolódó kutatásokat. A hetvenes években megjelent szakirodalmi művek elsősorban a művészeti nevelés alap- és középfoku iskolai programjának tervezését, az eddigi programok felülvizsgálatát és korszerűsítését tárgyalják; ebből a tervezés irányát és sajátosságait emeltük ki.

Dolgozatunk II. részében a művészeti nevelés elméleteinek filozófiai alapjait vizsgáljuk. Elemző munkánk során a legjellegzetesebb elméletek kiválasztására törekedtünk, amelyek egyben hiven tükrözik a művészeti nevelés fejlődését. Fejezetünk első részében a XX. század első felének művészet-nevelési koncepcióit vizsgáljuk, melyen belül tárgyaljuk:

1. A "művészeti minták" /követendő alkotások/ elméletét, melynek alapjai a görög bölcselek esztétikai nézeteiben rejlenek. Ennek kapcsán foglalkozunk PLATON és ARISZTOTELESZ tanításaiból átvett, a műalkotások értékeire vonatkozó tételekkel, a művészet "szellem- és erkölcsnemesítő" hatásával. Vizsgáljuk a "művészeti minták" elméletének megfelelő gyakorlatot, mely a művészeti alkotások szerkezetének, felépítésének elemzésére és a régi korok művészeti technikáinak elsajátítására fektet súlyt.

2. Bemutatjuk a "művészet mint az érzelem kifejezése /ábrázolása/" elméletet, ami a művészetet az érzelmi élet érzéki, elsősorban érzékszervekkel felfogható formájának tekinti; így szöges ellentéte a "minták"-elméletének. E koncepció a kifejezésesztétikában gyökerezik, melynek alapgondolata: a művészet nem ábrázol, hanem kifejez valamit, mégpedig az ember belső lelki tartalmait, hangulatait, érzéseit stb. Összefoglaljuk azoknak a művészeti curriculumoknak jellemzőit, melyekre ez a nézet hatott.

3. A művészeti nevelés elméletének fejlődését nyomon követve elemezzük a forma-elméletet, melynek lényege: a minden műalkotásban közös, "jelentőségteljes forma", az a mód, ahogyan az érzékelhető elemek - vonalak, síkok, színek, hangok, szavak - egy műben összeillenek.

4. Foglalkozunk a "kifejezés használatának elemzése" c. elmélettel, mely a művészeti nevelés curriculumában a hangsúlyt a műalkotásoktól az emberi tevékenységformák felé tolta, mégpedig olyan foglalkozások irányába, melyek esztétikai jellemzőkkel írhatók le.

Fejezetünk második részében a XX. század második felében jelentkező:

1. A művészet és a művészi élmény/élményszerzés összefüggését tanulmányozó vizsgálatokból eredő művészetfilozófiai elméletek közül ismertetjük az "alkotás belső erejét mint élményteremtő jellegét" hangsúlyozó felfogást, miszerint a műalkotás olyan tulajdonságokkal rendelkezik, mely különleges hatással van az egyénre.

2. Tanulmányozzuk a "problémamegoldási modell" elméletet, mely azáltal, hogy az esztétikai tevékenységet /alkotás és befogadás/ nem szakítja el mindenféle intellektuális mozzanattól, sajátosan új irányzatot jelentett a művészeti nevelés elméletében.

3. A művészetfilozófiai és művészetelméleti vizsgálatok kapcsán foglalkozunk HERBERT EDWARD READ angol esztéta művészet-nevelési koncepcióival, aki a személyiség sokoldalu fejlesztését a "művészet segítségével" kívánta megvalósítani. Elemezzük VIKTOR LOWENFELD elméletét, az "alkotó magatartás" kialakításáról vallott nézeteit. Tanulmányozzuk THOMAS MUNRO nevelésfilozófiáját és művészeti neveléselméletét.

4. Bemutatjuk a művészeti nevelés legújabb elméleti áramlatait, ezek között: a szerkesztett művészeti nevelés irányzatát, a "művészet mint a tanulás segítője" felfogást, a "művészet mint a teljes személyiség fejlesztője" koncepciót és a szűnesztétikus nevelést, mely a személyiség formálásának, az alkotóképesség kialakításának egy új, eddig még soha nem látott gyakorlatát szándékszik megvalósítani.

Dolgozatunk III. részének témája az alap- és középfokú iskolák művészet-nevelési programjainak vizsgálata. Elemezzük és összehasonlítjuk a művészeti nevelés különféle programjainak célkitűzéseit, a programokban megjelölt feladatokat, tevékenységfajtákat, anyagokat és eszközöket. Mind az alap-, mind a középfokú iskolák mű-

vészeti nevelését tárgyaló részben általános képet kívánunk nyújtani a művészeti nevelés helyzetéről /anyagi, személyi és tárgyi feltételek, iskolatípusok, tagozatok/, a művészet-nevelési programok elméleti és gyakorlati tananyagáról. Ebben a fejezetben foglaljuk össze a jövő művészeti nevelésének jelenlegi elképzeléseit szakirodalmi tanulmányaink alapján.

Ezuton mondunk köszönetet Dr. ÁGOSTON GYÖRGY tanszékvezető egyetemi tanárnak /JATE, Pedagógiai Tanszék/ munkánk irányításáért; Dr. HOWARD CONANT tanszékvezető egyetemi tanárnak /Arisona State University Department of Art and Art Education/; JOHN HALL főszerkesztőnek /IIEP, Paris/; LAURIE J. HAMILTON tudományos titkárnak /NAEA, Reston, Virginia/; Dr. JAMES McKEE művészeti igazgatónak /Chicago, Roosevel High School/; Dr. ROSS A. NORRIS egyetemi tanárnak /Ohio State University Department of Art Education/; Dr. JAMES RIDLON egyetemi tanárnak /Syracuse State University Department of Synaesthetic Education/; Dr. THOMAS C. SLETTEHAUGH egyetemi tanárnak /University of Minnesota Department of Art Education/, akik a művészeti nevelés szempontjából jelentős, hazánkban lévő könyvtárakban fel nem lelhető szakirodalom megküldésével lehetővé tették, hogy dolgozatunk elkészüljön.



## I. A MŰVÉSZETI NEVELÉS FEJLŐDÉSE AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOKBAN 1955-TŐL 1975-IG

Az ötvenes évek elején széleskörű társadalmi vitát váltottak ki az iskola problémái és az iskola fejlődési perspektíváira vonatkozó kérdések az Amerikai Egyesült Államokban. A II. világháború utáni időszakban a társadalom különböző területein jelentkező válság légköre alapul szolgált az amerikai oktatási intézmények összessége ellen irányuló társadalmi bírálathoz. Amíg azonban az ötvenes évek elején az iskolákat azért "támadták", mert teret engedtek a szűk szakképzésnek és ezáltal helyet adtak az általános képzés lebecsülésének; 1955-től rátértek az oktatás-nevelés jellegének és minőségének vizsgálatára. Az iskolák képzési-nevelési színvonalával kapcsolatos általános elégedetlenség - az a tény, hogy a társadalmi elvárásoknak, meglévő programjainak elavultsága miatt már nem tud eleget tenni az iskola - ösztönözte az amerikai oktatásügy vezető szakembereit, nevelésteoretikusokat és pedagógusokat arra, hogy tevékenységüket egyre inkább az iskolai nevelőmunka színvonalának emelésére irányítsák; ennek keretében került előtérbe a művészeti nevelés hiányosságainak feltárása is, az a törekvés, hogy a művészeti nevelés az általános curriculum szerves részévé, más tantárgyak programjaival egyenértékűvé váljon.

Dolgozatunk I. részében áttekintjük a művészeti nevelés koncepciójának fejlődését az 1955-től 1975-ig terjedő időszakban - a művészeti szervezetek, nevelési konferenciák és a művészeti neveléssel foglalkozó teoretikusok munkái alapján.

### 1. A művészeti nevelés és a művészeti oktatás

A művészeti nevelés koncepcióit vizsgálva az angol nyelvű szakirodalomban /USA, Anglia, Kanada/ két fogalommal találkozunk:

1/ a művészeti neveléssel /Art Education/ és 2/ a művészeti oktatással /Art Teaching/.

E két fogalom meghatározását, egymással alkotott kapcsolatának értelmezését kutatási területünk pontos megjelölése indokolja, az a törekvés, hogy vizsgált témánk kifejtése kezdetén konkrétan megjelöljük azt a nevelési területet, melynek fejlődésével, változásával, lényeges jegyeinek feltárásával kívánunk foglalkozni. Az áttanulmányozott szakirodalomból szerzett ismereteink alapján a művészeti nevelés fogalmát a következőképpen tudjuk definiálni:

A MŰVÉSZETI NEVELÉS a mimetikus /képzőművészet, irodalom, szín-, tánc- és filmművészet/ és a nem-mimetikus /zene, építészet/ művészetek alapjainak és fejlődésének megismertetésével, elsősorban a művészeti, de ugyanakkor a nem-művészeti alkotások, a társadalmi és természeti környezet vizsgálatából eredő általános és ágazati esztétikai ismeretek nyújtásával; az önállóság, eredetiség és esztétikusság igénye mellett a tanult ismeretek gyakorlati alkalmazásával a személyiség kialakítását és/vagy fejlesztését jelenti.

A MŰVÉSZETI OKTATÁS a művészet szaktárgyain /képzőművészet, irodalom, zene, tánc, film stb./ belül: 1. a művészeti munkák készítésével, 2. a művészet tárgyainak megismertetésével, 3. a művészeti produktumok kritikai értékelésével a különféle képességek kialakítását és/vagy fejlesztését célozza.

A művészeti nevelés a művészeti oktatásnál tágabb kategória. Bázisként foglalja magában a művészeti oktatást, ugyanakkor túllép a művészeteken; pl. a társadalmi-természeti /környezeti/ esztétika, vagy a nem-művészeti produktumok esztétikai értékeinek vizsgálatával. A művészetnek az oktató-nevelő folyamatban betöltött szerepe kettős: egyrészt a művészeti nevelés fontos eszköze, másrészt a művészeti oktatás tárgya.

Azonban a művészeti nevelés fogalmának értelmezése az angol nyelvű szakirodalomban nem ilyen egyértelmű. A tanulmányokban a művészeti nevelés fogalmát még napjainkban is háromféleképpen használják.

A szakemberek egyrésze /Lowenfeld, Randall, Barkan, Arnheim/ művészeti nevelésen a művészet különféle ágainak oktató-nevelő hatását érti az egységes nevelés rendszerében. Ezek a teoretikusok azt az irányzatot képviselik, miszerint az esztétikum a művészeti alkotások privilégiuma, az alkotókészség kialakulásának egyetlen módja a művészi tevékenységvégzés.

A szakemberek másik csoportja a művészeti nevelést abban az értelemben használja, ahogyan mi is definiáltuk, a művészeti oktatást a művészeti nevelés részeként kezeli /Churchill, Conant, Mitchell/, az esztétikai értékek meg- és felismertetését kiterjeszti a nem-művészeti jellegű alkotásokra /Eisner, Logan/ és a társadalmi jelenségekre is /Bealmer, Hurwitz, Slettehaugh/. Ennek az irányzatnak a képviselői hirdetik, hogy "a művészet általános feladata az oktató-nevelő munkában nem korlátozódik az esztétikai érzék fejlesztésére, hanem méreteiben kiszélesedik és az ember élettel alkotott kapcsolatának egészére kiterjed" /Conant, Randall; 1963. 27. p/.

A teoretikusok harmadik csoportja /Krathwohl, Schinneller, Schwartz/ a művészeti oktatást azonosítja a művészeti neveléssel. Szerintük e két fogalom céljai, feladatai teljesen megegyeznek, csak a művészeti foglalkozások tevékenységein keresztül, és csak a művészeti jellegű előadásokon lehet művészeti nevelésről beszélni. Az irányzat képviselői a művészeti ágakat olyan módszernek és eszköznek tartják, mely a képzelőerő fejlesztésére, az érzelmek nevelésére és az alkotóképesség hatókörének kiszélesítésére szolgál. A művészetek nevelőerejét fetisizálják, ugyanis e teoretikusok véleménye alapján a művészet az, "amely megtanítja az értékek értékelését, átadja azt a tudást, melyre szükség van a teljesfoku intellek-

tuális, emocionális, társadalmi és egyéni fejlődéshez /ld. Wojnar, 1964. 13. p/.

Dolgozatunkban annak a művészeti nevelésnek a fejlődésével foglalkozunk, amely magában foglalja a művészeti oktatást; az esztétikumot a valóság egészére kiterjeszti és a művészetet /mint tantárgyat és mint nevelési eszközt/ a személyiségfejlesztés folyamatának részeként fogadja el.

## 2. A művészeti nevelés korszerűsítése

VICTOR D'AMICO 1942-ben, VIKTOR LOWENFELD és HOWARD CONANT 1947-ben már javaslatot tettek arra, hogyan lehet a művészeti nevelést változatos tevékenységformák bevezetésével megszilárdítani az alap- és középfokú iskolák képzési programjaiban. Utmutatásaikat a gyermeki alkotás vizsgálatából származó eredményeikkel támasztották alá, miszerint a különféle minőségű anyagokkal /szó, hang, mozdulat, festék, agyag stb./ végzett tevékenységek nagymértékben segítik a tanulók megfigyelő-, érzékelő-észlelő és alkotóképességének fejlesztését.

Az egyetemeken és főiskolákon még 1945-1950 között megalakították az általános művészeti nevelési tanszékeket, 1955-től ezek egyetemi és főiskolai szinten vizuális, drámai, zenei stb. szakcsoportokra differenciálódtak; kialakultak a muzeumok nevelési programjai is. 1955-től indult meg az egyetemeken és főiskolákon azoknak a pedagógusoknak képzése, akik a művészeti nevelésre és a művészeti tantárgyak tanítására szereztek képesítést.

Az amerikai művészeti nevelés tartalmi reformja az ötvenes évek idejére tehető. HOWARD CONANT-nál ugyan azt olvashatjuk, hogy időben már jóval előbb /1930-as évek/ rádöbbsentek arra, hogy: „Amerika, miközben nagy művészek jelentős számát adja a világnak, megalkopozza a nemzet esztétikai tudatlanságát” /1964. 32. p/; ezért a mű-

vészeti nevelés történelmének tanulmányozásából levont tanulságok alapján hirdették a reform szükségességét. E reform azonban - annak ellenére, hogy a művészetet az általános nevelés fontos komponensének tartották - megmaradt az elméleti fejtegetés szintjén, a gyakorlatban - egészen az ötvenes évekig - nem realizálódott.

Az első, valóban korszerűsítésre irányuló próbálkozásokat MANUEL BARKAN "A művészeti nevelés alapjai" /1955/; RUDOLF ARNHEIM a "Művészet és vizuális érzékelés" /1954/; és FREDERICK M. LOGAN "A művészet fejlődése az amerikai iskolákban" /1955/ c. művekben fedezhetjük fel. A művészetet mindhárom teoretikus az alap- és középfoku iskolák nevelési programjainak szerves részeként kezeli, de BARKAN szerint a művészet - a programon belül - az "érzelem és fogékonyság", ARNHEIM szerint a "beleélés", LOGAN szerint pedig az "önkifejezés, önmegvalósítás" területe. Míg BARKAN és ARNHEIM a művészeti nevelés módszereit, az alap- és középfoku iskolák programban foglalt tevékenységeit elemzi és hangsúlyozza a tanulók egyéni és társadalmi fejlődését elősegítő művészi élmény és művészi tevékenység értékességét, addig LOGAN a művészeti nevelés és a Dewey-féle progresszív oktatás összefüggéseinek vizsgálatával párhuzamosan a művészeti nevelés pszichológiájának kialakulását mutatja be.

Az amerikai iskolák curriculumaiban - a "szputnyik-sokk" /1957/ következtében - a természettudományok és a matematika oktatása előtérbe került, ez a művészeti programok fejlesztésének lendületét megtörte. Az ipari-gazdasági változásokkal való lépéstartás igénye megkövetelte az alap- és középfoku iskolákban tanított tantárgyak programjainak felülvizsgálatát. A vizsgálatok eredményei megmutatták, hogy az iskola oktatási-nevelési célkitűzései - a megnövekedett társadalmi elvárásokat figyelembe véve - a különböző oktatási szinteken módosításra szorulnak, rávilágítottak a curriculumok és programok fogyatékoságaira, kiváltképp arra, hogy azok alkalmatlan-

nok a tanulók alkotóképességének, egyéni gondolkodásmódjának hatékony fejlesztésére.

Érdekes módon a "természettudományos" alkotó gondolkodás kialakítására és fejlesztésére irányuló törekvés adott újabb lendületet a művészeti nevelés fejlődésének. A természettudósok ugyanis az "alkotókészség", "alkotóképesség" fogalmának vizsgálatakor újfajta érdeklődést tanúsítottak a művészetek iránt; a műalkotásokat az alkotó folyamat egyfajta eredményeként fogták fel. A National Science Foundation /Országos Természettudományi Alapítvány/ a Pennsylvania Állami Egyetem és az Ohio Állami Egyetem "kreativitás" kutatására irányuló művészeti jellegű tanulmányait finanszírozta. E tanulmányok szellemében az alkotókészség az a szellemi képesség, mely az összegyűjtött ismeretelemek átcsoportosítására, rendszerezésére szolgál; új szempontot adva a problémák megoldásához - az összefüggések felismeréséhez és megértéséhez vezet. Az említett két egyetem kutatócsoportjának tevékenysége azért jelentős az amerikai művészeti nevelés történetében, mert elsőként készítette el a már korszerű értelemben vett művészeti nevelés alap- és középfoku iskolai programját, összállami szinten példáját adta a tanulók alkotóképességét leghatékonyabban fejlesztő művészeti tevékenységformák összeállításának. A művészetelméleti, művészettörténeti és esztétikai ismereteket programjaikban úgy válogatták meg, hogy azok megfelelőek legyenek a tanulók irodalmi, zenei, képző- és mozgásművészeti tudásának bővítésére.

1954-1958. között a nemzetközi és nemzeti művészeti szervezetek által rendezett nevelési konferenciák nagymértékben hozzájárultak a művészeti nevelés korszerűsítésének előkészítéséhez.

A legnagyobb multia visszatekintő szervezet, a Fédération Internationale pour l'Éducation Artistique /FEA/, 1904-ben azzal a céllal jött létre, hogy támogassa azokat a művészeti csoportokat,

pedagógusokat és kutatókat, akik a művészeti nevelés fejlesztésén dolgoznak annak érdekében, hogy a különböző iskolák tanulói megfelelően elsajátíthassák az általános kultúra alapjait.

A FEA 1954-es párizsi találkozóján a különböző államok művészeti szervezeteinek, oktatásirányítási hatóságoknak és oktatási intézményeknek képviselőjében megjelent szakemberek megvitatták azokat a lehetőségeket, melyekkel a művészeti nevelés számára valamennyi típusú iskolában megfelelő helyet lehet biztosítani. JEROMA LAURENT előadásában megállapította, hogy a művészeti nevelés egyre inkább csak az iskoláskor előtti időszakban játszik "nevelési" szerepet; az iskolákban 6-7 éves kortól már csak az "intelligencia" fejlesztése fontos; a legmagasabb egyetemi képzettség is megszerezhető zenei, irodalmi, képző- és mozgásművészeti ismeretek nélkül. Egy szóval, az iskolákban a művészet szaktárgyai és a művészeti nevelés csak a "szegény rokon" szerepét töltik be /FEA, 1954. 5-36. p/.

HOWARD CONANT szerint azért van szükség szervezett és tervszerű művészeti nevelésre, mert a tanulókat sok olyan esztétikai hatás éri, ami ahelyett, hogy fejlesztené, inkább rontja ízlésüket. Az iskolának ezt kell ellensúlyoznia a megfelelő ízlés kialakításával, a műalkotások helyes értékelésével. Mindez összefüggésben áll a művészeti tantárgyak programjainak megreformálásával, a művészeti nevelés céljának és feladatainak világos megfogalmazásával. A művészeti nevelést akkor lehet az általánosan képző curriculumok szerves részévé tenni - vallja az amerikai professzor -, ha a művészeti órákon nemcsak ismereteket nyújtanak, hanem rendszeres olvasásra, zenehallgatásra, muzeum- és tárlatlátogatásra, azaz a művészetek szeretetére nevelnek. /FEA, 1954. 41-48. p./

FREDERICK M. LOGAN előadásában kiemelte, hogy a korszerű művészeti nevelés megvalósításának legfontosabb feladatai közé tartozik a különbözőféle művészeti tevékenységeknek egymással és más tantárgyakkal való koordinálása. LOGAN professzor szerint a művészeti nevelés akkor

válik más nevelési területtel egyenértékűvé az iskolai programokban, ha a művészeti tevékenységeket egymástól és a nevelés más területeitől nem különítik el, valamint a művészeti nevelés valóban hozzájárul az iskola és az élet közötti szorosabb kapcsolat megteremtéséhez.

A FEA 1954-es párizsi konferenciája határozatban foglalta össze a művészeti neveléssel szemben támasztott új követelményeket: 1. a művészeti tevékenységek nevelőjellegének megszilárdítása; 2. a művészeti nevelés tantárgyaiban az érzelemkeltő és az alkotásra ösztönző vonások kiemelése; 3. több lehetőség biztosítása az egyéni, önálló foglalkozásokra.

A művészeti nevelés feladatai e határozat szellemében: 1. az írás- és előadóművészet, a komponálás és koreográfiakészítés, a rajzolás, festés, szerkesztés és modellezés alapjainak elsajátíttatása; 2. a műalkotások szerkezetének és tartalmának megértetése; 3. a tanulók esztétikai érzékének, izlésének és alkotóképességének fejlesztése. E konferencia záródokumentumában leszögezte, hogy a művészeti nevelés általánossá tétele céltudatos, rendszeres és hosszútávú folyamat, mely eredményesen csak az iskolák, szülők, művészeti és más társadalmi szervezetek együttműködésével valósítható meg. Felhívta a figyelmet arra, hogy a korszerű művészeti nevelés általánossá tétele még sok jövőbeli problémát és feladatot jelent a pedagógiai gyakorlatban, hiszen a művészeti nevelést - mint a curriculum egyik nevelési területét - még nem sikerült minden iskolában elfogadtatni.

A FEA bázeli kongresszusán /1958 augusztusa/ a "Művészeti nevelés mint az ember általános nevelésének integráns része" címen a művészeti nevelés célját, értékeit és küszöbön álló feladatait vitatották meg. Az egyes államok küldöttei rámutattak az esztétikai átélésnek, a műalkotások esztétikai nevelőhatásának jelentőségére az iskolai és iskolán kívüli nevelőmunkában. Az előadók úgy tekintették a művészeti nevelést, mint a művészet különféle ágainak oktató-neve-



lő hatását az egységes nevelés rendszerében. A művészeti nevelés célja - e kongresszus résztvevői szerint - tágabb értelemben olyan képesség kialakítása, amellyel a tanulók megtalálják az esztétikai értéket mindabban, ami az emberi környezetben létezik. Ez szűkebb értelemben 1. a megfelelő szempontok szerint kiválasztott alkotások megértését /receptív alkotóelem/, 2. az alkotó és reprodukáló tevékenység /aktív elem/ fejlesztését jelenti. A kongresszuson ennek megfelelően foglalták össze a korszerű művészeti nevelés feladatait: 1. a tantárgyak művészet-nevelési célokat szolgáló anyagszeleinek kiemelése; 2. az esztétikai-művészeti szempontok érvényesítése az iskola életében és külsejében /az iskola rendje, belső és külső diszitése/; 3. a művészeti tevékenység iskolán kívüli formáinak bővítése /szakkörök szervezése, tárlatok és hangversenyek, irodalmi estek - színházi előadások - csoportos látogatása/. A korszerű művészeti nevelés céljának és feladatainak ismeretében javaslatot tettek a művészeti nevelés alap- és középfoku iskolai programjainak kidolgozására, melyek középpontjában az általános nevelés és képzés feladatainak megvalósítása áll.

A másik nagy nemzetközi szervezet, az International Society for Education Through Art /INSEA/ 1954-es bristoli és 1957-es hágai konferenciáján a művészet társadalomban betöltött funkciójának tükrében vizsgálták a művészeti nevelés célját, feladatait, a művészeti programok kidolgozásának alapelveit.

A bristoli konferencia két fő témája: 1. a 6-18 éves tanulók ábrázolókéességének fejlesztése és 2. a tanulók felkészítése arra, hogy ismereteikkel, művészi tevékenységükkel részt vegyenek a kulturális élet alakításában. A küldöttek előadásaikban megállapították, hogy a művészeti nevelés - a nevelés többi területeihez képest - eléggé elhanyagolt terület, sok iskolában csak a "tehetséges" tanulók fejlesztését szolgálja, pedig a korszerű művészeti nevelés

koncepciójának értelmében minden fiatalnak lehetővé kell tenni, hogy örömét lelje saját és mások alkotó tevékenységében, és képes legyen helyes értékitételek alkotására. A bristoli konferencián megerősítették azt a véleményt, hogy a művészeti nevelés általános feladata nem korlátozódik az esztétikai érzék fejlesztésére, hanem méreteiben kiszélesedik és az ember élettel alkotott kapcsolatának egészére kiterjed. Az előadók tantervi koncentrációs és koordinációs javaslatai és módszertani koncepciói, melyek a pedagógusképzésre is vonatkoztak, a korszerű művészeti nevelés megvalósításának irányába mutattak.

Az INSEA 1957-ben, Hágában megrendezett találkozóján a művészeti nevelésen belül - a technikai fejlődés vetületeként - az "ipari" művészeti nevelést emelték ki, melynek célja az alkotóképesség fejlesztése. Az ipari-esztétikai nevelés e konferencia szellemében arra irányul, hogy a tanulókat az iskolai művészeti foglalkozásokon "magas esztétikai értékű" tárgyak /főleg használati eszközök/ készítésére ösztönözze. "Az ilyen jellegű tevékenység vezeti el a tanulókat a termelés - mint folyamat - és e folyamat eredménye /produktum/ esztétikai értékeléséhez" - vallották a kongresszuson megjelent amerikai delegáció tagjai /INSEA, 1957. 37. p./. Az "ipari-esztétikai nevelés" gondolatával megalapoztak egy időben később jelentkező és nagyon fontos területet a művészeti nevelés programjaiban, melyek napjainkban "formatervezés", "ipari esztétika" és "reklámtervezés" címszók alatt szerepelnek.

Szólnunk kell a nemzeti művészeti szervezetek reformot előkészítő munkájáról is.

A NCAE /Nemzeti Művészeti Nevelési Bizottság/ 1950 után a korszerűbb művészeti nevelés programjának kidolgozása érdekében szorosabb kapcsolatot teremtett a művészeti szervezetekkel, és behatóan tanulmányozta a művészettel és neveléssel foglalkozó teoretikusoknak /Mumford, Read, Taylor, Arnheim, McLeish/ a művészeti nevelés korszerűsítésére irányuló javaslatait.

A NAEA /Nemzeti Művészeti Nevelési Egyesület/ 1954-1960.

között a tudományos igényű vizsgálatok feltételeit teremtette meg, és felszólította a pedagógusokat - elsősorban a művészeti nevelőket és a művésztanárokat - arra, hogy vegyenek részt az egyetemek, főiskolák kutatómunkájában.

A NCAE és a NAEA 1954-1960. között számos tanácskozást szervezett, melyek célja a művészeti nevelés korszerűsítése, s e korszerű művészeti nevelés általánossá tételének /az alap- és középfokú iskolákba való bevezetésének/ segítése. A kollokviumokon résztvevő szakemberek megállapították, hogy olyan általános művészeti nevelésre van szükség, amely átfogja az irodalmi, zenei, képzőművészeti, építészeti /vizuális és auditív/ ismereteket.

A művészeti nevelés korszerűsítése érdekében 1. kötelezzék a művészeti képzéssel és művészeti neveléssel foglalkozó pedagógusokat a megfelelő szakképzettség megszerzésére és a továbbképzésben való aktív részvételre; 2. minden művészeti tantárgyban, de a nem művészeti tantárgyakban is keressék meg a művészeti nevelés lehetőségeit; 3. az iskoláknak szerezzék be a művészeti neveléshez szükséges eszközöket és anyagokat; 4. szervezzenek több művészeti szakkört; 5. több muzeum-, kiállítás-, színház- és koncertlátogatásra adjanak lehetőséget; 6. a művészeti nevelés céljának és feladatainak megvalósításában alkalmazzák a tömegkommunikációs eszközöket.

Mind a nemzetközi, mind a nemzeti művészeti szervezetek által rendezett nevelési konferenciák nagymértékben hatottak a kutatások fejlődésére. "Több empirikus, tudományos kutatást készítettek a művészeti neveléssel foglalkozó szakemberek 1950-1960. között, mint a század első ötven évében" - állapította meg ELLIOT W. EISNER. /1965. 321. p./ A kutatások előtérbe kerülése a nemzetközi tanácskozások széleskörű terjesztése ellenére sem váltott ki egyértelmű lelkesedést a pedagógusok körében. Ezért szükséges volt az eléggé fél-

reérthetően megfogalmazott, és főleg sokféleképpen értelmezhető kutatási területek világosabb meghatározása, továbbá annak megmagyarázása, hogy kutatásokra miért van szükség.

ELLIOT W. EISNER "A kutatások szerepe a művészeti nevelők képzésében" /1962/ kifejtette: "... a kutatás az oktatásban nem azért fontos mert utmutatásokkal rendelkezik, hanem azért, mert újabb távlatokat, perspektivákat foglal magában... A művészeti nevelés korszerű programjának kidolgozása nem nélkülözheti azokat a modelleket, melyeket az e témakörben végzett vizsgálatok és kísérletek eredményeztek." /Eisner, 1963. 10. p./

WILLIAM J. BEALMER /1965/ rámutatott arra, hogy a nevelési intézmények állami felügyelete csak a kutatások értékelésével, eredményeik figyelembevételével képes megfelelően inspirálni és támogatni a korszerű művészeti nevelés programjait, segíteni a művészet és a curriculum más tantárgyai között lévő összefüggés bemutatását. E kétségtelenül pozitív tendencia megtartása és továbbfejlesztése érdekében azonban "... a megjelentetett kiváló kutatások anyagait sokszorosítani kellene, több tapasztalati kutatásra kellene vállalkozni, és mindenekelőtt új és jobb elméleteket megfogalmazni, amelyek átvizsgálják az eddigi tanulmányokat - különösen az empirikusakat - és amelyek a jövő kutatásainak új irányítását adják" /Bealmer, 1965. 82. p/.

A kutatási anyagok mennyiségét tekintve az 1960-1970. közötti időszak igen termékeny volt. Tartalmilag összehasonlítva az 1955-1960. között feltárt anyagokkal, színvonaluk is emelkedett. A kutatások elsősorban nevelésméleti, pszichológiai és szociológiai tanulmányokat eredményeztek: 1. a kutatás jellege és lehetőségei a művészeti nevelésben, 2. a kreativitás fogalma és a művészeti nevelés, 3. a tanulók személyiségének eltérő vonásai a művészeti tevékenységekben és produktumokban c. témákról. A művészeti nevelés tükrében foglalkoztak a gyermek fejlődési folyamatának vizsgálatával, a

művésztanárképzés problémáival, a kutatási felfedezések tartalmi-gyakorlati megvalósításával.

A NAEA irányításával a különböző egyetemek /New York Állami Egyetem, Ohio Állami Egyetem, Syracuse Állami Egyetem, Minnesota Egyetem, Chicago Egyetem/ művészeti nevelés tanszékei konferenciákat, találkozót rendeztek a művészeti nevelés pedagógusai és kutatói számára, ahol megvitatták 1/ a vizuális művészetek szerepe az alap- és középfoku iskolai nevelésben, 2/ az irodalom-, zene- és táncoktatás hatékonysága, 3/ a kutatás és curriculumfejlesztés iránya, 4/ az iskolatelevízió és a művészeti nevelés kapcsolata, 5/ az esztétikai nevelés tartalma és kapcsolata a művészeti neveléssel c. területeket. A nemzeti művészeti szervezetek, egyetemek és főiskolák irányításával végzett kutatások nem maradtak a kutatóközpontok falai között. A tapasztalatokat és eredményeket igyekeztek minél szélesebb körben hozzáférhetővé tenni annak érdekében, hogy ezzel is segítsék a korszerű művészeti nevelés céljának és feladatainak megvalósítását, azt, hogy a művészet legnagyobb értékeihez ne csak a jövő művészeit, hanem a műalkotások élvezőinek körét is közelebb hozzák.

### 3. A korszerű művészeti neveléssel szemben támasztott társadalmi elvárások, a megreformált művészeti nevelés céljai

Az alap- és középfoku iskolák művészeti nevelésének korszerűsítésére irányuló törekvéseket dolgozatunk I. részének 2. pontjában a nevelésteoretikusok, művészeti szakemberek koncepciói, a nemzeti és nemzetközi művészeti szervezetek nevelési konferenciáinak, tanácskozásainak határozatai és a kutatási eredmények, tapasztalatok tükrében világítottuk meg. E 3. pontban vizsgáljuk a művészeti nevelés céljait, a művészeti neveléssel szemben támasztott társadalmi elvárásokat az amerikai művészeti nevelés vezető teoretikusainak munkái alapján.

"Az emberalkotta környezet terjedelemben és áthatóságában a természet versenytársa; a városi formák és építmények eltörpítik a természetet" - olvashatjuk az amerikai művészeti neveléstudományokat tartalmazó Unesco összefoglalóban. "A gyermekeket elárasztják vizuálisan izgató építészeti csodákkal, tömegeszközökkel, a kapitalista társadalom valamennyi tömegcikk formájával. A művészeti nevelés és az ezt megvalósító nevelők szerepe létfontosságú." /Unesco, 1972. 18. p./

Ezek a gondolatok nem mondanak kevesebbet mint azt, hogy a kapitalista társadalom "nyomasztó" hatását művészettel kell kompenzálni. Ezzel a tartalommal találkozunk a vezető teoretikusok műveiben is. Pl.: "A jövő századokban a művészettel formált egyének jelentős szerepet fognak játszani a tudományos orientáltságú és gépesített társadalom humanizálásában" /Schinneller, 1965. 32. p./

"A tudományos-technikai forradalom korszakában az amerikai társadalom nemcsak iparosítottá, hanem tuliparosítottá, tulbürokratizálódottá, tulközpontosítottá, tulgépesítetté és tulökonómizálódottá vált. Nem csoda, ha az ember az egyoldalú, technikai fejlődés következtében elveszíti önmagát, nem lesz tudatában egyéniségének és tevékenységének mint alkotó, produktív, emberi lény. A művészeti nevelés megakadályozhatná, hogy az amerikai társadalom ne esztétika ellenes és ne antiesztétikus úton haladjon, de ehhez az kell, hogy a humaniorák és az esztétika - mint a humaniorák része - ne legyen 'hiányzó változó' a nevelési egyenletben." /Engel, 1976. 6-7. p./

"Az iparilag fejlett társadalomban a művészet az emberi nevelés általános eszköze, mert lehetővé teszi az ember számára, hogy újfajta tapasztalatokat szerezzen, újfajta életet mutató befolyással van szellemi fejlődésére és megkönnyíti társadalmi elhelyezkedését".

/Munro, -id. Wojnar, 1964. 42-43. p./ "A tudományos-technikai forradalom korszaka olyan egyéneket teremt, akiknek a személyisége csak részben fejlődik ki, akiket megfosztanak attól, hogy emberi

fejlődésük teljes legyen, hogy büszke lehessen önmagára, hogy ne kelljen másokhoz hasonlítani, hogy élete élményekben gazdag és biztos legyen. A művészet mindezt meg tudja adni, mert lényegét az érzésekből és az emberi hatásokból meríti" /Ziegfeld, 1964. 15-17. p/.

"A tudomány, a technika, a gépi termelés nyújtotta társadalmi lét embertelenítő, nem az ember sajátja. Szükség van egy ettől független, 'személyi lét'-re, amiben az ember megvalósíthatja elképzeléseit, álmait, eszményeit. S e személyi lét színtere: a művészet. A művészeti nevelés célja e személyi lét megteremtése." /Löns, G. - id. Mészáros I. 1966. 10-11. p./

"A tulzott technikai képzés az emberi alkotókészség elnyomorodásához vezet, ha valamennyi iskolatípusban nem kap megfelelő jelentőséget az esztétikai-művészeti nevelés. A tulzott intellektuális nevelés, amely főképpen a logikai készségek fejlesztésére irányul, visszaszorítja az ember alkotásvágyát, az érzéki benyomásra reagáló készségeit, a valóság esztétikai élvezetét. Az ilyen nevelés megbontja a pszichológiai egyensúlyt, ami a fiataloknál agresszivitáshoz, az idősebbeknél szorongásos állapot kifejlődéséhez vezet." /Canella, 1970. 116-117. p./

Az idézett teoretikusok munkáiban a technikát a művészet ellentétéként kezelik. Ez azt a reális helyzetet fejezi ki, hogy a technika a tőkés tulajdonviszonyok között valóban dehumanizál, embertelenít. MARTIN ENGEL helyesen látja, hogy "ebben a nyereség-hámszó társadalomban a művészetek is jórészt a piaci feltételek függvényei. A koncerteket látogatottságukkal, a festményeket az aukciókon elért árukkal, az irodalmat pedig a heti árukinálattal értékelik. A művészetek periferikus szerepet játszanak, amelyek az életet jellemző gazdasági helyzetnek, politikának, üzletnek, a személyi kultusz piaci pszichológiájának és a tömegkommunikációs eszközöknek vannak alárendelve" /Engel, 1976. 6. p/.

Azonban már ENGEL sem képes, vagy nem akarja felismerni azt a tényt, hogy e kialakult helyzet oka a társadalmi-gazdasági szerkezetben keresendő, azaz a termelés, a technika humanizáló hatása csak a tulajdonviszonyok megváltoztatásával, a magántulajdon megszüntetésével lehetséges; a nagyarányú gépesítést, a technikai fejlettséget - melyet "személytelen-alattomos hatalom"-nak nevez - teszi felelőssé mindezért. Ebből kiindulva bírálja az iskolákat is, melyeknek "reális célja az önfenntartás, nem pedig a tanulók sokoldalu fejlesztése"./uo./

A művészeti nevelést semmiképpen nem szabad a technikai képzés ellensúlyozójának felfogni. Egyetértünk IRENA RZEWSKA lengyel kutatóval, aki a művészeti és technikai nevelés kapcsolatának feltárásakor a következőket állapította meg: "A mai ifjúság egyoldalú technikai érdeklődése leszűkíti szellemi horizontját, emocionális és esztétikai élményeinek körét. Az ifjúság technika-szeretetét kell felhasználni arra, hogy fogékonnyá tegyük a művészetek szépségei és értékei iránt. A technika segítségével terjeszthető legjobban a művészet. Az ifjúság közvetlenebb kapcsolatba kerülhet a műalkotásokkal, intenzívebben fejleszthető ki az a képessége, hogy a műalkotást ne csak értékelje, hanem megfelelő módon közvetítse is." /Rzewska, 1969. 120. p./

MÉSZÁROS ISTVÁN az esztétikai nevelés burzsoá elméleteit vizsgálva találóan határozza meg - az Egyesült Államokra is jellemző - művészeti nevelés általános célját: "Alapozza meg a gyermek, a későbbi felnőtt ember lelki egyensúlyát, nehogy a modern társadalmi élet azt megbontsa; tegye alkalmassá ezért a művészeti alkotások élvezésére, sajátos értelemben vett ,művészi alkotótevékenység' végzésére, mert így egy olyan külön világot talál magának, ahol egyéniségét kibontakoztathatja, saját egyéni életét élheti, megtalálhatja saját magát." /Mészáros, 1966. 12. p./

Ha a művészeti nevelés csak a technikailag fejlett társadalom káros hatásainak "kiegyenlítő" vagy "ellensúlyozó" szerepét hi-



vatott betölteni, akkor fölösleges művészeti nevelésről beszélnünk. Ilyen alapon akár "kártyázásra nevelés"-ről is beszélhetnénk, mert ebben a tevékenységben is mindenki olyan külön világot találhat magának, ahol egyéniségét kibontakoztathatja, felszabadulhat a tudományoktól tulterhelt, a tömegeszközökkel elárasztott civilizáció nyomasztó hatása alól.

A művészeti nevelésben sokkal fontosabb a sokszor csak zárójelben megemlített cél: az alkotó szellemi műveletek és a különféle képességek fejlesztése, a műalkotások eszmei-művészeti lényegének megértése, a mult nagyobb ismerete - ezzel kapcsolatban annak elősegítése, hogy a felnövekvő nemzedék közelebb kerüljön az emberi gondolkodás ezen gazdag és sokrétű vívmányaihoz, megmutassák nekik azokat a művészi utakat, melyeket emberek, országok, kulturák választottak.

Az 1970-1975. közötti időszakban megjelentetett szakkönyvekben módosították az alap- és középfoku iskolák művészet-nevelési céljait. Bár a "kiegyenlítő" funkció megmaradt, de a hangsúly egyre inkább a képességek és készségek fejlesztésére, valamint az esztétikai értékek felismertetésére tevődött. Igyekeztek kevésbé kronológiai és inkább közvetlen affektív alapra épülő művészeti programokat készíteni. A nevelési kézikönyvek már magukban foglalták a művészeti formák és tartalmak birálatát, foglalkoztak Ázsia, Afrika, Dél-Amerika és Európa művészetével is. Számos tankönyvben a művészeti ágak integráltan jelentek meg, az ábrázolás fejlődése és jellege /irodalom, zene, tánc, vizuális művészetek/ köré csoportosítva.

Pozitív előrelépést jelentett az is, hogy a tankönyvekben, szakkönyvekben és tanári kézikönyvekben a művészeti nevelésben megvalósított esztétikai nevelés a művészeteken túl az általános emberi tevékenység, a hétköznapi esztétikumának megértésére irányult.

A művészeti nevelés általánossá tételében jelentős lépés volt a NASDAE /National Association of State Directors of Art Education/ megalapítása. Az 1966-ban létrehozott szervezet komoly pénzfedezetet biztosított az egyes államokban működő művészet-nevelési bizottságok megerősítésére és lehetőséget teremtett arra, hogy az államok művészet-nevelési bizottságai együttműködjenek az iskolák művészeti programjainak kidolgozásában. A NASDAE felügyelete mellett működő NFAH /National Foundation on the Arts and Humanities/ financiálisan támogatja azokat a szakművészeket, akik kinevezett tanárokként vagy meghívott előadóként dolgoznak az alap- és középfoku oktatási intézményekben.

Az Egyesült Államok iskoláiban megvalósított művészeti nevelés 1955 óta jelentős változásokon ment keresztül. A tudományos-technikai forradalom eredményeként a művészet egyesítése a nem-művészettel, a művészet fogalmáról, helyéről és szerepéről vallott elképzelések megváltoztatása új helyzet elé állította a művészeti neveléssel foglalkozó kutatókat, pedagógusokat. Figyelmüket olyan csoportok nevelésére is fordították mint a hátrányos helyzetű, tanulási nehézségekkel küzdő és tehetséges gyermekek - ez a művészet szerepének új megvilágítását adta az alap- és középfoku iskolákban. "A művészeti tevékenység egyike azoknak a legnagyobb dolgoknak, amelyre az ember képes" - vallja HOWARD CONANT. Ennek szellemében alkotják meg elméleteiket, tervezik programjaikat. Azonban a művészeti nevelés, főleg az ezen belül megvalósított esztétikai nevelés hatásának túlzott jelentőséget tulajdonítanak /"az egyéni jólét, a társadalmi élet, a nemzetközi kapcsolatok nagyobb és tartósabb mérvű fejlesztése a művészetek szélesebb és alaposabb tanulmányozásával érhető csak el" - Conant, 1964. 41. p/, pedig a legkiválóbb művészeti neveléssel sem lehet megváltoztatni egy társadalmat, utópisztikus gondolat az, hogy egy hatékony művészeti nevelés következtében megvalósítható az "emberi szabadság és egyenlőség" eszménye, a kapitalista társadalom "humanizálása" és "demokratizálása".

## II. AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK ISKOLÁIBAN FOLYÓ MŰVÉSZETI NEVELÉS FILOZÓFIAI ALAPJAI

A filozófusok minden korban jelentősnek tartották a művészet nevelésben betöltött funkcióját, ennek ellenére az Egyesült Államok alap- és középfoku iskoláiban a művészetnek sokáig alárendelt szerepet osztottak.

A művészeti nevelésről vallott felfogásokat napjainkban is kettősség jellemzi: elméletben jónak és fontosnak tartják, de a művészeti nevelést gyakorlatban megvalósító programokat fenntartással fogadják el. Ez arra enged következtetni bennünket, hogy az oktatásügyi szakemberek körében még mindig nem világos a művészet nevelő, emberformáló funkciója. Az össz-állami igyekezet az úrkutatási és katonai versenyben - különösen az 1957-es szputnyiksokk idején - gyakran eredményezett olyan közoktatáspolitikai döntéseket, melyek megvalósításával a feleslegesnek érzett részeket kiiktatták a képzési anyagból. Többek között a művészeti programokat és a művészeti nevelők tevékenységét is korlátozták, az iskolai oktató-nevelő munkát a "lényeges" tanulmányokra igyekeztek szűkíteni. De még azok is, akik hivei voltak a művészet-nevelési programok /tananyag, óraszám/ leredukálásának, bizonytalanul körvonalazott "kulturális" okokból elismerték, hogy a curriculumokban helyet kell találni a művészeti tantárgyak tanításának és a művészeti nevelésnek.

Az iskolák művészeti nevelését meghatározó, a művészeti nevelés filozófiai alapját képező elméletek a művészet funkciójának, társadalomban betöltött szerepének, a művészet és az ember kapcsolatának vizsgálatából keletkeztek. A művészetfilozófusok és esztéták központi törekvését vagy az jellemezte, hogy /1/ a művészet fogalmának, tárgyának és feladatainak meghatározására törekedtek - azaz feltárták a művészet speciális, csak rá vonatkozó jellemzőit; vagy /2/ a művészetnek az ember életében betöltött szerepe vizsgálatával /az em-

ber és a művészet; az ember mint a műalkotások tárgya/ foglalkoztak. Ezekből a kutatásokból számos, egymástól alapjaiban is eltérő elméletek születtek. És amilyen mértékben különböznek az esztétikai elméletek csoportjai, olyan mértékben mások a művészeti nevelés iskolai programjai is. Ez abból látható, hogy minden egyes iskolai művészeti program létjogosultságát igazolja és bizonyítja egy egyfajta művészetfilozófiai vagy esztétikai elmélettípus; viszont minden egyes elmélet más szempontok alapján közelíti meg a művészetet és szemléletének megfelelő funkcióját /rendeltetését/ igyekszik hangsúlyozni. Ezeknek a curriculumoknak a szerkezetét és a curriculumok alapját képező elméleteket vizsgáló kutatások mutatják meg legpregnánsabban a művészeti nevelés elmélete és gyakorlata közötti kapcsolatot.

A kultúra egyes korszakait jellemző, sajátos műalkotások tanulmányozása mindig a legfontosabb módszernek számított az amerikai iskolák művészeti nevelésében. Az alapgondolattal már PLATON-nál találkozhatunk, aki helyesen értelmezte az esztétikai nevelés kapcsolatát a nevelőtevékenység egyéb területeivel. Véleménye szerint "a muzsai művészet helyességéről nem beszélhetünk úgy, hogy a nevelés egészéről is ne szólnánk". Az esztétikai nevelést úgy tekintette, hogy az "az ember személyiségére hat és meghatározza erkölcsi tudatát". Ezért a zenét nemcsak az esztétikai, hanem az erkölcsi nevelésnek is a legfontosabb eszközei közé sorolja, "mert a ritmus és a dalam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják, jó rendet hozva magukkal, s azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré teszik". Az az ember, aki helyes zenei nevelést kapott, "csak a szépet dicséri, csak ennek örül, ezt fogadja a lelkébe, s ebből táplálkozva válik szép és jólelkű emberré, míg a rutat joggal gyalázza, s már gyermekkorától fogva gyűlöli, mielőtt még képes volna az okos beszédet felfogni". PLATON hangsúlyoz-

za az esztétikai és fizikai nevelés kapcsolatának fontosságát. A nevelés történetében elsőként vetette fel az esztétikai nevelés állami megszervezésének kérdését. /Platon, 1943. I., II. kötet./

A műalkotások elemzésének fontosságát először ARISZTOTELESZ hirdette, aki "Poetika" /1963/ c. művében mutatott rá arra, hogy az igazi értelemben vett műalkotások az emberi tevékenység normáit fejezik ki. ARISZTOTELESZ különös figyelmet fordít a tevékenység megszervezésére, mivel azt tartja, hogy "a béke élvezete kedvezőbb a háborúnál" /8. p/. A polgároknak el kell végezniük mindazt ami szükséges és hasznos, s méginkább azt, ami szép. Ez a cél vezérli akkor, amikor az állam valamennyi polgárát megfelelő nevelésben kívánja részesíteni. Esztétikai alapelve - "a nemesnek, nem pedig az állatias vadságnak kell adnunk az elsőbbséget" /10. p./ fizikai nevelésében is érvényesül. A személyiség erkölcsi átalakulása elméletében elválaszthatatlan a személyiség esztétikai tökéletességétől. Az esztétikai nevelést nagyjelentőségűnek tartja az erkölcsi nevelés szempontjából is. "A zene segít abban, hogy az ember a szabad időt nemesen tudja élvezni... Mert hát ez a kezdete mindennek... A zene képes átformálni a lélek erkölcsi alkotát, mivel a ritmus és a dallam hasonlósága a valóságos természetnek, leginkább a haragnak és a szelidségnek, a bátorságnak és a mérsékletnek, valamint ezek ellenkezőjének; s egyéb tulajdonságoknak az utánzásában mutatkozik" /15. p/. A rajzolást pedig azért iktatták a nevelésbe, mert "... ez tesz képessé a test szépségeinek meglátására" /u.o./, s a festő vagy a szobrász is ki tudja fejezni az ábrázolt ember jellemét. Felhívja a nevelők figyelmét arra, hogy számoljanak a műalkotás etikai lehetőségeivel, azzal, hogy a művek pozitívan is és negatívan is hatnak a polgárok erkölcsére. Ebből következik az állam művészetpolitikája: "... ne engedjétek meg az illetlen képek és szindarabok nézését, tiltsátok meg a fiatalabb nemzedéknek a jambikus versek és vígjátékok előadását, a nevelés szempontjából pedig az erkölcsös dal-  
lamokat, illetve az ilyen hangnemeket használjátok" /19-20. p/. PLA-

TON-hoz hasonlóan szükségesnek tartotta a művészi alkotómunka "szabályozását", valamint azt, hogy ezt a tevékenységet azoknak a feladatoknak rendeljék alá, melyek a mintaszerű állam polgárainak nevelése előtt állnak. /Arisztotelesz, 1964; Sztolovics, 1974./

PLATON és ARISZTOTELESZ nézeteinek rövid ismertetését az esztétikai nevelésről azért tartottuk szükségesnek, mert az USA-beli művészeti nevelés történelmén áttekintve tulajdonképpen ezt a véleményt fogalmazták újra és újra a művészeti nevelés teoretikusai. A görög bölcselek tanításaiból kiragadták a műalkotások értékeire vonatkozó tetteleket, a művészet "szellem- és erkölcsnemesítő" hatását, és ezen a filozófiai alapon egy olyan művészet-szemlélet fejlődött ki a XX. századi Amerika művészetfilozófusainak körében, mely az un. "művészeti mintákra" /követendő alkotások/ összpontosította a figyelmet. A "művészeti minták" elmélete a művészet mibenlétének vizsgálatából eredt. Elemezték a különféle műalkotások szerkezetének, felépítésének sajátosságait és vizsgálták a mű elkészítésének technikáit. Az elmélet értelmében, ha az emberek megértik a klasszikus műalkotások szerkezeti felépítését, akkor a különböző műalkotásokra vonatkozó általános értékelésük is árnyaltabbá, kifinomodottabbá válik; ha elsajátítják a nagy mesterek technikáit, akkor képesek lesznek értékes műalkotások létrehozására. /Broudy; Smith, 1966/. Azok a művészeti programok, melyek erre az esztétikai elméletre épülnek a klasszikus műalkotások "iskolai" megismerésének és értékelésének fontosságát hangsúlyozták. A tanulók alkotó munkáját úgy irányították, hogy csak azt a formát vagy technikát sajátítsák el, melynek "modelljét" a mult nagyraértékelt mesterművei adják.

Tulajdonképpen ebben az esetben is arról van szó - s ez az idealista művészetfilozófiában nem ritka jelenség -, hogy a művészet komplex egységből kiragadnak egy kevésbé lényeges vonást s ezzel kívánják

azonosítani a művészet "mibenlétének" ismérveit. A "minták elmélete" a mesterművek tanulmányozásával előtérbe helyezi a "technikai" mozzanatot, a szerkezeti felépítés lehetőségeit, amely ugyan része a művészi tevékenységnek, de önmagában még nem eredményez műalkotást. Erre az elméletre épülő művészet-nevelési program meggátolja a tanulók alkotó tevékenységét, így akadályozza a művészeti nevelés céljának elérését is, amely a "minden gyermek képességeinek fejlesztésére" irányul. A programban foglalt gyakorlati tevékenységek legnagyobb hibája az, hogy a tanulókat "utánzásra", "másolásra" szoktatják. Ez az eljárás egyáltalán nem szolgálja a készség- jártasságfejlesztést; a tevékenység előbb-utóbb mechanikussá, unalmassá válik, a "jól begyakorolt" mozdulatok alkalmazása pedig nem önálló alkotómunkára, hanem önállótlanosságra vezet. Ezzel kapcsolatban meg szeretnénk említeni azt is, hogy e programokban a "mult elfogadott mesterműveinek értékelése" címen beválasztott, az elemzés alapját képező műalkotások nincsenek szinkronban a tanulók érdeklődésével. Ez abból fakad, hogy a programkészítők csak a "klasszikus műalkotások"-at vették figyelembe és tekintet nélkül hagyták a gyermek intellektuális-emocionális fejlettségét. Megfelelő motivációs tartalom nélkül pedig kevéssé elképzelhető, hogy az ember korok során létrehozott legjobb alkotásainak és alkalmazott technikáinak megismertetésével a tanulók eredményesen megszerzik a "technikai tudást és formaérzéklet", melyekre "önálló alkotásaik elkészítésében" szükségük lesz. A művészeti programokban a klasszikus alkotások tanulmányozásának tulzott és olykor indokolatlan előtérbe állítása ugyanolyan káros, mint teljes elvetése.

A művészet fogalmának értelmezése számos esztétikai elméletet eredményezett. Így született meg a "kifejezés esztétika", melyben a művészetet az érzelmi élet érzéki, és érzékszervekkel felfogható formájának tekintik. A kifejezés esztétika szerint a művészet

nem ábrázol, hanem kifejez valamit, mégpedig az ember belső lelki tartalmait, hangulatait, érzéseit. Abból a tételből kiindulva, hogy az érzelmek megjelenítése csak művészi formákban lehetséges, melyek nemcsak leírják, hanem közvetlenül be is mutatják az érzéseket az ember számára, egyes teoretikusok arra következtettek, hogy az érzés vagy az ösztön műalkotásokat eredményez /Benedetto Croce/. Az elmélet képviselői azzal, hogy a műalkotásokban kizárólagosan a művész énjének kivételését keresik /pl. Henry Bergson/, a műalkotást teljesen elszakították a valóságtól; értékelésében a szubjektum és a képzelet faktorait tették mértékké /Croce; Bergson/. Mások megfordították a tételt és azt állították, hogy minden embernek szüksége van a művészi jellegű tevékenységvégzésre, mert enélkül az ember elfojtott érzelmei őrültséget eredményezhetnek /Sigmund Freud/, vagy rombolást, pusztítást válthatnak ki /Herbert E. Read/. Ezekből kiindulva hirdették, hogy a "művészi alkotni tudás" mindenki számára nevelési követelménnyé válik; csak a művészetek segítségével maradhat a társadalom civilizált /Lowenfeld, 1970; Munro, 1964; Read, 1943/.

Azok a művészeti programok, melyekre a fent bemutatott nézet hatott, inkább a tanulók alkotó munkáját hangsúlyozták mint mások műveinek értékelését. A technikai gyakorlatokat és a műalkotások elemzését viszont teljesen elvetették azon az alapon, hogy "az ilyen jellegű tevékenység gátolja az érzelmek alkotó jellegű kifejezését" /Lowenfeld, 1970. 42. p/. Ezen elmélet alapján készült curriculumok hibája az, hogy a tanulók alkotó tevékenységének örömét kudarc árán vásárolják meg: megkivánják tőlük a művészet megértését művészetelméleti alapok nélkül és technikai ismeretek hiányában követelik tőlük azt, hogy "műveket" hozzanak létre.

A művészeti nevelés elméletének fejlődésére egy harmadik esztétikai koncepció is hatott, melyet "formaelmélet"-nek nevezhetünk. Ennek lényege a minden műalkotásban közös, "jelentőségteljes forma",



az a mód, ahogyan az érzékelhető elemek - hangok, szavak, vonalak, síkok, színek, alakok stb. - egy műben összeillenek /Bell, 1961/. A formaelmélet szerint a művészetben minden reprezentációs elem csak egy véletlenszerű elemadalék a formához vagy eltérés a formától; a forma tesz egy művet azzá, ami. A formaelmélet tartalmát jól fejezi ki DAVID G. ARNSTINE meghatározása: "Akár egy csendéletet, akár egy keresztrefeszítést tekintünk; akár szindarabot vagy zeneművet veszünk alapul, az esztétikai érdeklődést minden esetben a színek és formák, illetve a hangok és formák viszonya váltja ki" /1972. 325.p./. A formaelmélet és az ennek alapján megalkotott művészeti programok leszűkítették az esztétikai érdeklődés és művészi alkotóképesség célját; a szimbólumot és a reprezentációt kihagyva talán épp azt vették el, ami legfontosabb a művészetben. A művészeti programok képzőművészeti területén éreztette leginkább hatását e felfogás. A grafikai művészeteket kiiktatták a képzési tervekből és a kézművességet valamint a háromdimenziós munkát állították a gyakorlati foglalkozások középpontjába. Ebből következően az alkalmazott ipari és díszítőművészeteket részesítették előnyben a szimbolikus művészetekkel szemben.

Az 1950 után térthódító irányzatok elismerik, hogy a művészet különböző formákban jelent és jelenik meg, különböző időben és helyeken, különböző célokat szolgált s valószínűleg a jövőben is új formákat s szerepeket talál. A művészet fogalmának, funkciójának szélesebb körű értelmezéséből viszont az a következtetés született, hogy a művészet "definiálhatatlan", a művészi tevékenység "behatárolhatatlan", mivel nem lehet olyan meghatározást adni, amely átfogja a művészet funkciójának összességét /Rader, 1960/.

A "definiálhatatlanság" művészetre is vonatkoztatott eszméjének gyökere a logikai pozitivizmusban rejlik. A logikai pozitivisták /Carnap, Schlick, Frege, Russel, Ramsay/ szerint a fogalmak jelentését

a használatra vonatkozó általános szabályok adják /Wittgenstein, L./. Ennek következtében nem azt kell vizsgálni, hogy mit takar a "művészet" fogalom, hanem azt, "hogyan használjuk a művészet kifejezést"; "mi tesz egy helyzetet esztétikussá" /Hare, 1952; Elton, 1959; Urmson, 1966/. KEPES GYÖRGY szerint az indiánok ünnepi maszkjai vagy törzsi táncai nem illenek bele a "művészet eddigi meghatározásaiba" /1965. 18. p/. Ugyanigy nem tartja odaillőnek az ujonnan létrejött művészeti irányzatokat sem: az op art-ot, a happening-et és a psychedelic art-ot. Mivel a művészet "eddigi meghatározásai"-t nem ismer-teti, így nem tudjuk pontosan, hogy mit ért ezeken és hova kívánta besorolni a "nem odaillő" művészeteket. Azonban mint írja, "nem a fogalom meghatározására kell törekednünk, hanem arra, hogy képesek legyünk a fogalom használatának elemzésére" /1965. 28. p/. A számára "meghatározhatatlan" művészet fogalmából bizonyos funkciókat ragad ki - szublimálás, játék, tevékenység, öröm -, s ennek alapján azonosítja azt, hogy használható-e a művészet fogalma az indiánok törzsi táncaira, maszkjaira; az op artra, psychedelic artra stb. A funkciók találkozása, illetve nem találkozása dönti el, hogy az adott dolog a "művészethez" tartozik vagy nem.

Azok a művészeti programok, melyek ezt a nézetet követték, az iskolában mindenféle tevékenységet végeztek a tanulókkal "művészeti alkotás" cím alatt. A hangsúlyt a műalkotásoktól az emberi tevékenységformák felé tolták, mégpedig olyan foglalkozások /tevékenységfajták/ irányába, melyek "esztétikai jellemzők"-kel írhatók le.

A művészet és a művészi élmény/élményszerzés összefüggését tanulmányozó vizsgálatok is eredményeztek művészetfilozófiai elméleteket. Egyes esztéták az alkotás belső erejét mint "élményteremtő jelleg"-et hangsúlyozták. E koncepció szerint a műalkotás olyan tulajdonságokkal rendelkezik, mely különleges hatással van az egyénre. "A művészet a mű valamilyen belső tulajdonságának tulajdonítható" -

hirdetik az elmélet képviselői /id. Arnstine, 1972. 324. p/. Jelen elméletben arról van szó, hogy a "belső erő"-t hangoztató teoretikusok eltorzítják a művészi megismerés /Gotshalk, 1947; Hare, 1952/ és tükrözés /Langer, 1957/ - ebből következően az élményszerzés - folyamatát. Objektív idealista álláspontnak megfelelően számolnak a tudattól függetlenül létező valósággal, de azt eszmei természetűnek tekintik. Felismerik a különbséget a jelenség és lényeg között, de a lényeget különválasztják a jelenségtől. A "különválasztott" lényegben a jelenségtől független eszmei létezőt látnak, a művészi élmény pedig nem más, mint ennek az "eszmei létező"-nek kivetülése az adott műalkotásban; illetve ennek az "eszmei létező"-nek hatása az emberre. Ha ez az elvont - mondjuk "x" természetű - eszmei létező jelen volna az adott műalkotásban, akkor e mű minden emberre "x" hatással lenne. Azt pedig, hogy egy mű minden emberből "teljesen azonos" hatást vált ki, nehezen lehet elképzelni. Ha azt állítanánk, hogy a műalkotás tartalmaz is valamilyen "belső létezőt" - ami azt műalkotássá tette - lehetetlen volna megmagyaráznunk, hogy miként, honnan szerezte a mű ezt a sajátosságát. Ugyanis nézhetjük a művészt, amint festékét felviszi a vászonra, vagy amint agyagját formálja a korongon, vagy kottapapíron rögzít egy dallamot, de sohasem láthatjuk a "művészet" alkalmazását.

A huszadik század második felében sajátosan új koncepció jelentkezett a "problémamegoldási modell" elméletében. Az elmélet megalkotói /Willemain, 1959; Champlin, Ecker, 1963/ az esztétikai élmény befogadásának folyamata vizsgálatából indultak ki, és választ kerestek arra - az esztétikai gondolkodás kezdete óta központi problémaként kezelt kérdésre, hogy miben áll a mű esztétikai élvezete. WILLEMAIN, CHAMPLIN és ECKER szerint a műalkotás bizonyos számú érzékelhető elemek halmazát mutatja be, amelyek hangok, vonalak, színek formájában viszonyulnak egymáshoz. A legtöbb esetben a formák

kapcsolata - egészében nem érzékelhető azonnal. Ez nyilvánvaló pl. a zenében, ahol meg kell várni a dallam kibontakozását; kevésbé nyilvánvaló, de éppen olyan fontos a vizuális művészetekben is, ahol a nézőnek folyamatosan figyelnie kell az alkotásra, ha teljesen meg akarja érteni annak apró finomságait. Az elmélet teoretikusai abból indulnak ki, hogy minden műalkotással való találkozás esetében az egyszer érzékelt részlet folytatását várja a szemlélő. Ezért ha a kezdő motívum változatlan formában állandóan ismétlődik, akkor az érdeklődés elvész, az élményt nem kíséri esztétikai érték; ha a kezdő motívum variációi ismétlődnek, az már bizonyos mértékig felkelti az érdeklődést; a különböző motívumok megjelenése pedig kifejezetten a műalkotásra irányítja az érdeklődést, a szemlélő esztétikai élményben részesül /Ecker, 1963/. A felkeltett érdeklődéssel figyelt műalkotás jelenti azt, hogy a néző vagy hallgató esztétikai jellegű problémával találkozott /Willemain; Champlin, 1959/. Természetesen az esztétikai jellegű problémafelismerés képessége bizonyos mértékig függ attól, hogy a műélvező számára mennyire ismerős az, amivel találkozott. ECKER írja: "Az, aki nem ismeri a keleti zenét, nem találhat benne olyan elemet, amivel kezdhetne valamit és ezért elvárása sincs azzal kapcsolatban. Annak az iskolás gyermeknek, aki nem ismer olyan képi formákat, melyek figyelmét közvetlenül nem irányítják a lap közepére, egy japán nyomtatvány egyenesen üresnek tűnhet" /1963. 42. p./

Ha megtörtént az esztétikai jellegű problémával való találkozás, akkor a megoldás első lépése a folyamatos és szándékos figyelem a bemutatott műre. "Ez a folyamat szinte megfigyelhetetlen, de mindenki előtt ismerős, aki az elégedettség örömét érezte már egy bonyolult mű megértésekor... Ebben az értelemben a mű jelentését megérteni vagy megtalálni annyit jelent, hogy a szemlélőben tudatossá válik az, hogy egy formában váratlan elemek és a bonyolult részletek miként állnak össze szerkezeti egésszé, vagy a vizsgált mű általános formájává. Így egy be nem fejezett, vagy rosszul szerkesztett alkotás a műélvezőnek rendsze-

rint azért okoz csalódást, mert jelentése nem magyarázható meg, és így nem nyújthat kielégítést. Ez a csalódás legnyilvánvalóbban a zenében tapasztalható, de érzékelhető a vizuális műalkotásokban is. Amikor a néző azt mondja magában, hogy 'X.Y. nem fest valami jól' vagy 'nekem valami hiányzik, de nem tudnám megmondani mi az' - akkor a festményt nem értette meg, magyarázat nélkül maradt." /Ecker, 1963. 55. p./ Az elmélet képviselői hangsúlyozzák, hogy természetesen az a mód, ahogyan a néző vagy hallgató érez, önmagában még nem jelzi azt a problémát: 1. vajon a műalkotást készítették-e rosszul, vagy 2. a néző rosszul készült fel annak befogadására.

A "problémamegoldási modell" elmélet azért jelentős, mert az esztétikai tevékenységet /alkotás és befogadás/ nem szakítja el mindenféle intellektuális mozzanattól, mint ahogyan azt az érzelem-esztétika vagy a játékelmélet képviselői tették. E koncepcióra épülő művészet-nevelési programok viszont a műalkotások elemzésének, az esztétikai élményszerzésnek /műalkotásokkal való találkozás/ fontosságát a tanulói tevékenység - az alkotás mint cselekvés-élmény - rovására hangsúlyozták.

Az esztétikai élmény befogadásának, mibenlétének megmagyarázására a huszadik században létrejött polgári esztétikai és művészetpszichológiai irányzatok /beleérzéselmélet, a behaviorizmus követőinek művészetről vallott felfogásai, az alaklélektan művészeti hatásokra vonatkozó tanai, a fantáziaelmélet, a játékelmélet/ sajátos művészetfilozófiai koncepciók megalkotását eredményezték, így nagy hatással voltak az iskolai művészeti neveléselméletek meghatározására is, befolyásolták a művészeti nevelés alap- és középfoku iskolai programjainak készítőit. Az esztétikai elméletek közül az alábbi öt kategóriába csoportosítható nézeteket napjainkban gyakran használják a művészeti nevelés iskolai programjainak elméleti meg-  
alapozására:

- 1/ J. DEWEY és a szociológiai elméletek;
- 2/ B. CROCE, R.G. COLLINGWOOD és az expresszív, kommunikációs elméletek;
- 3/ C. BELL és a formalisztikus elméletek;
- 4/ S.K. LANGER és a szimbolikus imitáció elmélete;
- 5/ M. WEITZ és az analisztikus filozófiai elméletek.

A felsorolt esztétikai elméletek kategóriái mellett találkozunk még három csoporttal, melyeket szintén felhasználnak egy-egy program tételeinek elméleti igazolására:

- 6/ S. FREUD és a pszichoanalitikus elméletek;
- 7/ R. ARNHEIM és az alakelméletek;
- 8/ Egyéb uralkodó elméletek: a/ esztétikai elmélet - melyet nem osztályozhatunk ezekbe a kategóriákba; b/ antropológiai elméletek; c/ művészettörténeti elméletek; d/ kutatási területekről származó pszichológiai elméletek vagy hipotézisek.

Dolgozatunkban részletesen foglalkozunk HERBERT EDWARD READ angol, VIKTOR LOWENFELD német származású amerikai és THOMAS MUNRO amerikai teoretikusok által képviselt elméletekkel, mert szakirodalmi tanulmányaink arról győzték meg bennünket, hogy a huszadik század amerikai művészeti nevelését e felsorolt teoretikusok nevéhez fűződő elméletek határozzák meg.

HERBERT EDWARD READ /1893-1963/ angol művészettörténész filozófiai írásai nagy hatással voltak az amerikai művészeti nevelésre. Hazánkban MÉSZÁROS ISTVÁN foglalkozott READ művészetnevelési és művészetfilozófiai koncepcióinak vizsgálatával, felhasználva IRENA WOJNAR lengyel esztéta READ tanításait vizsgáló munkáját. Dolgozatunkban támaszkodunk MÉSZÁROS és WOJNAR meglátásaira, de a két kutató tanulmányából semmi esetre sem kívánunk egy harmadikat készíteni.

Elsősorban azokra az összefüggésekre szeretnénk rávilágítani READ művészetfilozófiájában, melyek közvetlenül érintették az amerikai koncepciók megfogalmazását.

READ művészeti nevelést vizsgáló munkáiban elkülöníti nézeteit a hagyományos értelemben vett "művészeti nevelés"-től. Hangsúlyozza, hogy "művészeti nevelésen a művészetek segítségével végzett nevelést és nem a művészetnek nevelésben játszott szerepét érti. A művészet segítségével végzett nevelésben /a továbbiakban az egyszerűbb fogalmazás kedvéért megmaradunk a "művészeti nevelés" szóhasználatnál/ három tényezőt tart alapvető fontosságúnak:

1. A művészi élmény /melyet az alkotás mint mű és az alkotás mint tevékenység oldaláról közelít meg/;
2. Az érzelem;
3. A tevékenység.

Hirdeti, hogy az élmény, melyet műalkotással szerezhethetünk meg, már önmagában nevelő hatása, ezért a művészeti tevékenységet /mely alkotást eredményez/ és magát a művészetet valamennyi nevelési rendszerben alapvető, lényeges nevelési eszköznek tartja.

Művészetről vallott felfogása művészetfilozófiai szempontból az "érzelemesztétika" irányzathoz csatlakozik azáltal, hogy az esztétikai tevékenység legfőbb kritériumait az érzelmekben keresi. A művészet céljának az érzelmek kifejezési /ábrázolási/ formáinak megtalálását tekinti, és ebben az érzés spontán kifejezésének stílusformáló szerepét tartja elsődleges principiumnak. Ebből következik, hogy az esztétikai élményben is centrális szerepet tulajdonít az érzelemnek; az esztétikai viszony lényegi mozzanata a "tárgyban kifejezett érzelmek átélése". Tanításaiban hirdeti, hogy "... a művészeti alkotás az ember emocionális lényére hat, tehát nem a gondolkodására, nem a tudatos értelmére, hanem érzelmeire, intuíciójára, képzelőerejére van hatással" /id. Wojnar, 1964. 20. p/.

Művészetnevelési elmélete három forrásból táplálkozik.

Alapját sajátos művészetfilozófiai koncepciója képezi, melynek lényege: az expresszió egyik fajtája a művészet. Az expresszió belül a művészet reális funkciójának az érzelmek kifejezését tekinti. Művészeti neveléstudományának másik forrása a tudományos-technikai forradalom következményeként jelentkező társadalmi változások vizsgálata. Elemzi az iparilag fejlett társadalmat, és ebben az ember helyzetét. Meggyőződése szerint az életkörülmények megkövetelik, hogy az emberek "megőrizték lelki egyensúlyukat". Érzelmi életük nyomora, elszegényedése - melyet a technikai fejlettség, a túlhasználat eredményez - az iparilag fejlett társadalom alapvető hiányosságát jelenti. A művészetben lát optimális eszközt arra, hogy az ember visszanyerje "elvesztett lelki egyensúlyát", megtalálja a "baj gyógyító orvosságát".

Elméletének harmadik forrását a nevelés lényegére vonatkozó filozófiai tételei adják. READ szerint mindenfajta nevelés célja és értelme egy társadalmilag meghatározott és elfogadott, értékesnek és jónak minősített életforma elsajátítása. Tehát a nevelés célja "számkra ugyanaz mint PLATON számára volt: mindenkor az emberi magatartás erkölcsi és intellektuális tökéletességét jelenti" /1951. 263 p/. Mivel a művészeti nevelés alapja az esztétikai élmény /pozitív, jó/ összekapcsolása azzal, ami erkölcsileg jó; az esztétikai rossz /negatív élmény/ érzésének összekapcsolása azzal, ami morálisan rossz - ezért a művészeti nevelés felel meg leginkább a modern társadalom követelményeinek, azaz a mai ember számára szükséges magatartás elsajátításának. Az erkölcsi és intellektuális tökéletesség eszményének megvalósítására a legjobb eszközt a művészeti nevelésben látja. Meggyőződéssel vallja, hogy a művészet mindenfajta nevelés alapja, és ugyanakkor mindenfajta nevelés eszköze is.

A művészet - READ szerint - két hatással van az ember személyiségének fejlődésére. Egyrészt hatással van individuumára /az emberi magatartásnak egyéni jelleget kölcsönöz/, másrészt hatással



van az ember társadalmi magatartására /alkalmazkodás/. READ individualista filozófiai beállítottsága miatt nagyobb súlyt fektet arra, hogy a művészeti nevelés által az ember magatartása "egyéni" lesz. Ezért a művészeti nevelés magatartásformáló szerepét a pszichológiai kutatások tükrében vizsgálja. Felfogásában a művészi expresszió egyéni megnyilvánulása és az ember esztétikai érzéke, érzékének fejlettsége az individualpszichológia<sup>+</sup> értékes kutatási területe. E pszichológiai kutatásokat és a kutatások eredményeit pedig fel kellene használni a művészeti nevelés elméletének és gyakorlatának kidolgozásában.

READ koncepciójában a művészeti nevelés alkalmas az általános nevelési célban megfogalmazott sokoldaluan fejlett személyiség kialakítására, de csak akkor tölti be reális funkcióját az iskolai nevelés rendszerében, ha azt a nevelési folyamattal és a nevelés többi területével természetes összefüggésben tekintik. Írásaiban rámutat arra, hogy a modern társadalomban az ember érzelmi és szellemi harmóniája megbomlott. A hagyományos nevelési elvek főként az intellektus fejlesztésére fordítanak figyelmet: "A nevelést általában úgy értelmezik, mint a gondolkodóképesség kialakítására és fejlesztésére hivatott folyamatot, mert abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az ember az ésszerű, vagy logikus gondolkodással uralkodhat legjobban saját magán és uralhatja környezetét is. Már régóta nyilvánvaló, hogy a nevelésben az ésszerűnek, az értelmesnek adott elsőbbség az ember ösztönös és érzelmi elemeinek kiiktatásával járt... A diszkurzív gondolkodás, bármilyen szűk és kizárólagos, az emberiség fejlődése szempontjából a legnagyobb jelentőségű. Azonban a gondolat vitalitását az érzés irányítja. Tudósok és filozófusok számtalan alka-

---

<sup>+</sup> Az individualpszichológia a művészi alkotómunka forrását a hatalomvágyban és a kisebbrendűségű komplexumok kompenzálására való törekvésben látja. A művészet lényegének azt tekintette, hogy az alkotások érvényesülését szolgáló élettervek megvalósulásának típusait ábrázolják.

lommal bevallották, hogy az inspiráció és az invenció tekintetében döntő pillanatok metaforikusak voltak, vagyis a gondolatok racionális összekapcsolásának kritikus pillanatában el kellett hagyniuk absztrakt fogalmaikat és ,képekben kellett gondolkodniuk'. A metaforikus képesség - ahogyan ezt nevezhetjük - igen nagy fontosságu a gondolkodás terén is, és a filozófia valamint a természettudomány legnagyobb alkotásai pontosan azok, amelyekben kimutatható e metaforikus képesség hatása. A nevelés egyik alapvető céljának kellene tekintenünk a gyermek születésétől fogva meglévő adottságainak megőrzését; az észlelés /percepció/ és az érzékelés fizikai intenzitását. Ezek a képességek a fogalmi gondolkodás megjelenésével elkerülhetetlenül tompulnak, de a fogalmi gondolkodás annál hatékonyabb, erősebb, minél nagyobb mértékben megőrzi a percepció élességét és a hasonlóságok felfogásának, megértésének készségét." /1943. 22., 27. p./

READ szerint a nevelésben ez az egyoldalú diszkurzív és racionális gondolkodásfejlesztés csak elősegítette az ember belső egyensúlyának megbomlását. "Ennek következtében az ember olyan mint egy félszárnyú repülő madár. Ahhoz, hogy a repülés harmonikus legyen, a madárnak vissza kell kapnia elvesztett szárnyát; ahhoz, hogy az ember harmonikusan, kiegyensúlyozottan éljen, fejleszteni kell érzelmeit, képzelőerejét, alkotókészségét. A nevelésnek arra kell törekednie, hogy megteremtse az intuición és intellektus, a képzelőerő és az értelem harmóniáját; ezeket pedig a művészeti alkotások szimbolizálják legmegfelelőbben." /1961. 268. p./

A harmonikusan fejlett személyiség meghatározását logikusan követik a művészeti nevelés céljai: 1. a képzelőerő fejlesztése; 2. az érzelmek nevelése; 3. az erkölcsi nevelés.

A képzelőerő fejlesztésének alapvető fontossága READ művészetfilozófiai elméletében abból a tanításból fakad, hogy "az emberi öntudat fejlődésében a képek megelőzik az eszméket". Az öntudat általános jellegét tanulmányozva megállapítja, hogy a szimbolumok alkotása, és

a szimbolumok megértésének, átélésének képessége az emberben lévő "játékos ösztönök"<sup>++</sup> eredménye. Mivel ezek az ösztönök az ember szimbolikus és metaforikus jellegű tevékenységeinek alapját képezik, ezért képzelőerejének megnyilvánulásaihoz intellektuális és emocionális síkon egyaránt kapcsolódnak. READ véleménye szerint a művészeti nevelés tehát ugyanugy eredményezheti a "képek olvasását és megértését" mint ahogyan az olvasás-írástanítás eredményezi a szavak, gondolatok írott képének olvasását és megértését /1951. 281. p./.

A művészeti nevelés másik célja az érzelmek nevelése, amely READ elméletében az érzelmek kifejezésének és átadásának problémáival függ össze. A képzelőerőt és annak megnyilvánulási formáit bizonyos fokig általános emberi tulajdonságnak tekinti, de fenntartja, hogy a képzelet megnyilvánul a diszkurzív gondolkodásban és az érzelmi élet különféle területein is. Az érzelmi szféra szerkezetének kutatásával foglalkozó tanulmányaiban vizsgálja az "érzelmi nyelv", a nem-diszkurzív nyelvezet kialakulását. Érzelmi nyelvről alkotott elmélete azon a pszichoanalitikus koncepción nyugszik, amelyek az alkotásban a tartalom és az esztétikai értékek interszubjektív jellegét hangsúlyozzák. Az érzelmi nyelv fejlesztésében - a képzelőerő és a tevékenységet kifejező vizuális nyelv kialakulásában - a művészeti ágaknak elsőrendű szerepet tulajdonít. Ebből következik, hogy minden művészeti alkotás az érzelmi nyelv megnyilatkozása, mely magában foglalja /1/ az alkotó lendületét, /2/ a fogékonyságot és /3/ magát az érzelmeket. A művészeti nevelés által lehet megszerezni e sajátos nyelv használatának képességét. Az "érzelmi nyelv használatával válnak az emberek képesé érzelmek egyéni, művészi-alkotó kifejezésére és az általuk létre-

<sup>++</sup>A játékelmélet képviselői a művészeti tevékenység alapját a játék-ösztönben keresik. Az elmélet szerint a művészet független a hasznoságtól, ezért a művészet a játék - amely szintén független a hasznoságtól - egyik speciális formája. Ebben a speciális játékformában az ember gyakorolja és tökéletesíti képességeit, kiegészíti élettevékenységét. LUKÁCS GYÖRGY szerint a játékelmélet tartalmatlanná teszi a művészetet azzal, hogy pusztá játékosztönök kielégítésének funkcióját ruházza rá /Lukács, 1968/.

hozott művek emocionális tartalmának megértésére" /1951. 292. p/.

A művészeti nevelés harmadik céljának az erkölcsi nevelést tekinti. Az erkölcsi nevelés és a művészeti nevelés összekapcsolásában READ az ókori filozófia és pedagógia elemeit egyezteteti össze, egy-két pszichológiai fogalommal ötvözve adaptálja a kapitalista társadalom nevelési céljának, embereszményének megfelelő személyiségfejlesztésre. Az erkölcsi nevelés ezek szerint nem más, mint az ember "jószokásai"-nak kialakítása. A művészeti nevelés egyik alapvető funkciója az erkölcsi magatartás kifejlesztése minden tanulóban, a művészetben megtalálható "helyes viselkedési példák" felhasználásával; e példák követésére való buzdítással. Ezek a "példák" READ szerint hatással vannak az egyén értelmére is - nemcsak érzelmeire - így hatékonyan mozdítják elő a helyes erkölcsi magatartás kialakulását /1951. 295-314. p/.

READ DEWEY-hoz hasonlóan a nevelés minden területén - így a művészeti nevelésben is - nagy jelentőséget tulajdonít a tapasztalatnak. De míg DEWEY azt hirdette, hogy a tapasztalat az egyetlen létező realitás, addig READ felfogásában a "tapasztalatban realizálódik az embernek a valósággal alkotott szubjektív, individualista, ösztönös kapcsolata" /Read, 1954. 25. p/. A tapasztalatot ily módon READ is a nevelési folyamat alapjának tekinti. E tapasztalat birtokában lehetséges a művészeti nevelés megvalósítása is, mely elméletében sajátosan kapcsolódik a pszichikai harmóniához: "Neveljük gyermekeinket az esztétikai harmónia tiszteletére, és akkor természetes módon teremthetjük meg bennük az értelem és érzelem harmóniáját!" /1954. 27. p/

A művészeti nevelést három szakaszban kívánja megvalósítani. Az első szakaszban /0-7. életév/ ismerkedés a valósággal /a gyermek kíváncsiságát művészeti ismeretekkel elégíti ki. A második szakasz /8-11. életév/ célja a megismerés iránti vágy felkeltése és kielégí-

tése, szintén műalkotások segítségével. A harmadik szakasz /11-20. életév/ célja a tapasztalatok alapján kialakított gondolkodás, alkotóképesség és képzelőerő fejlesztése.

Mindhárom szakaszban hangsúlyozza az aktív tevékenységre nevelést, de figyelmeztet arra, hogy a művészeti nevelés nem elégedhet meg a tevékenységpuszta megszervezésével. A művészeti nevelés feladatait ennek megfelelően az alábbiakban foglalja össze:

1. észlelés-érzékelés különböző módjainak koordinációja;
2. érzelmek kifejezése az ábrázolás változatos formáiban /mimetikus és nem-mimetikus művészeti alkotások létrehozása/;
3. intellektuális élmény kifejezése a művészi ábrázolásban;
4. önálló gondolatok megjelenítésének módjai.

A fent megjelölt feladatok megvalósításának módszerei pedig:

1. az alkotás szabadsága;
2. a megfigyelés és a megfigyelőképesség fejlesztése;
3. értékelés - önálló értékrend kialakítása.

READ művészeti neveléselmélete fontos szerepet tölt be a művészeti nevelés huszadik századi koncepciói között.

Az ember, a személyiség sokoldalú fejlődésének megvalósítására való törekvés és ennek megfelelően a gyermek képzeletének és alkotókészségének fejlesztésére irányuló módszerek kidolgozása - elméletének legnagyobb értékét képezik.

Azonban a művészeti nevelés útján, a művészetek segítségével végzett neveléssel egy "kettős" valóságot kíván megteremteni. Nem a jelen helyzet átalakítására, hanem egy "nyugalmas", "békés" hely megteremtésére törekszik; amelyben az emberek visszanyerik az iparosított életforma, a technikai civilizáltság következtében elvesztett lelki egyensúlyukat.

Helyesen kapcsolja össze a művészeti élményszerzést az aktív tevékenységgel, de "aktív tevékenység"-en kizárólag "művészeti

termék"-et eredményező cselekvést ért.

Koncepciójának alaptétele, hogy a művészeti alkotás elsődlegesen az ember emocionális lényére hat. Ennek viszont ellentmond célmegjelölése, miszerint a művészeti alkotások tanulmányozásának és elkészítésének célja az ember szellemi /intellektuális/ és érzelmi /emocionális/ harmóniájának megteremtése.

Az iskolai művészeti nevelés programjában a műalkotások tanulmányozását leszűkíti a jelenkori művek vizsgálatára, a művészettörténeti és művészettechnikai elemek tanítását teljesen elhanyagolja.

Elméletének fogyatékosága az is, hogy a különböző esztétikai kategóriák létét csak a műalkotásokban ismeri el, ennek megfelelően az esztétikai élményszerzés egyetlen lehetőségének a művészetekkel való találkozást tartja. Ezért a művészet-nevelési gyakorlatából hiányzik a természeti-társadalmi, azaz a környezetben lévő esztétikai értékek felfedeztetése, észrevéttetése.

Bár READ művészet-nevelési koncepciója és az iskolai oktatáshoz tervezett művészet-nevelési programja nem mentes az ellentmondásoktól, nagy érdeme, hogy:

1. megváltoztatta a művészeti nevelés hagyományos szemléletét az alkotó tevékenység előtérbe helyezésével /t.i. a READ előtti felfogások szerint a művészet-nevelési programok egyedül a rajzolás-festés útján történő ábrázolást tartották fontosnak - fogalmazások készítését, szindarabok rendezését, koreográfiák, zeneművek alkotását teljesen elhanyagolták - ezen belül is csak a téma utáni rajz szerepét hangsúlyozták. READ az elsők között volt a művészeti nevelés történetében, aki a "változatos művészeti tevékenységvégzés" szükségességét hirdette, felismerve a valóság többoldalu ábrázolásának fejlesztő hatását/;

2. a képzelőerő fejlesztését a konkrét cselekvéssel és az érzelmi neveléssel kapcsolta össze /ennek fontosságát főleg az alap-

foku iskolák művészet-nevelési programjaiban emelte ki/;

3. kidolgozta a művészeti nevelés céljának megfelelő fejlesztési szakaszokat - a gyermek testi-fizikai, érzelmi-értelmi fejlettségének megfelelően - és megjelölte a fejlesztés módszereit.

VIKTOR LOWENFELD /1883-1960/ pszichológiai alapról közelítette meg a művészeti nevelést, elméletét főleg gyakorlati tapasztalataira építette. READ és LOWENFELD koncepciója megegyezik abban, hogy a művészet segítségével lehet és kell megteremteni az egyén "belső harmóniáját"-t. De míg READ a művészeti nevelés filozófiai oldalát vizsgálta elsődlegesen, addig LOWENFELD érdeklődésének középpontjában a személyiség pszichikumának jellemzői: az érzékelés-észlelés, figyelem, érdeklődés, emlékezet, képzelet, érzelem és gondolkodás; továbbá az e funkcióknak megfelelő képességek fejlődésének tanulmányozása állt.

LOWENFELD szerint a művészeti nevelés célja olyan egyéniségek kialakítása, akik valóban alkotó jellemek; ezért a képességvizsgálatokon belül külön figyelmet fordított az alkotóképesség tanulmányozására. Mivel a nevelést úgy fogta fel, hogy az "az ember valamennyi adottságának harmónikus fejlesztésére, tehát érzékei kifinomítására, gondolkodóképességének, általános műveltségének és mindenneklőtt alkotókészségének fejlesztésére irányul", ezért a nevelés célja "az alkotás alapjának megteremtése, mert kizárólag a kreatív emberek állhatják meg helyüket az állandóan változó helyzetekben, lesznek képesek felhasználni tudásukat és bővíteni ismereteiket". /1970. 6., 211. p./

Kutatásainak célja annak megállapítása volt, hogy a művészeti nevelés - mint a nevelés egyik területe - hogyan járul hozzá a gyermek alkotóképességének kifejlesztéséhez és ezáltal az "alkotó ma-

gatartás" kialakításához. LOWENFELD - pszichológiai beállítottságának megfelelően - kutatása tárgyát a gyermek általános fejlődését jellemző mutatók feltárásában jelölte meg, és a gyermek általános fejlesztésén belül kereste azt az eljárást, amely segítségével minden egyes gyermekben kialakítható a kreativitás. Az alkotóképesség kifejtését nemcsak azért tartja fontosnak, mert a személyiség sokoldalú, harmónikus fejlesztése többek között ezt a feladatot is magában foglalja, hanem azért is, mert az ember alkotóképességének maximális kifejtésétől várja a társadalmi ellentmondások megszüntetését. "Az anyagi jólétet felemeltük - írja -, de ugyanakkor elfordítottuk figyelmünket az érzelm és az alkotó szellem sürgető követelményeitől. A művészeti nevelés egyike azon tényezőknél, mely életünkben a teremtő szellemet fejleszti. Ezért, ha a nevelésben új szemléletet sikerül meghonosítanunk, amely felébreszti a gyermekben a vágyat az alkotásra, hogy átlépjen önelégültségén, hogy keresse az újat és az ismeretlent, akkor nem hullunk az anyagi gazdagság démonának hatalmába" /id. Mészáros, 1966. I. 45. p/. Az alkotóerő kibontakoztatásának legmegfelelőbb módjának és eszközének a művészi tevékenységvégezést tekinti. 2-18 éves korig gyermekrajzok, festmények, szobrok, makettek, irodalmi munkák, zenei kompozíciók alapján vizsgálta a gyermek érzékelő-észlelő, érzelmi, értelmi, testi-fizikai, szociális és esztétikai-alkotó fejlődését. Arra a megállapításra jutott, hogy az esztétikai-alkotó fejlődés alapja - noha ezekkel párhuzamosan és egyidőben jön létre - a perceptuális, emocionális, intellektuális, testi-fizikai és szociális fejlettség. A művészeti nevelés folyamatában a fent megjelölt területek fejlesztésekor - elsősorban a művészi jellegű tevékenységvégezéssel - olyan tulajdonságok alakíthatók ki a gyermekekben, melyek átvihetők a jellegüket tekintve nem-művészeti tevékenységekre. Eme tulajdonságok a következők: 1. figyelemkoncentráció /érzékelés-észlelés-szublímálás/; 2. készenléti állapot /asszociációk fejlődése/ 3. pszichikai készenlét /körülményekhez való megfelelő és gyors alkalmazkodás/; 4. kombinációs készség /elemek variá-



lása/; 5. absztrakt gondolkodás; 6. szintézis képessége; 7. szervező-készség /gondolkodás-érzékelés-észlelés segítségével a részek harmónikus egységbe rendezése/. E tulajdonságok együttese jelenti LOWENFELD-nél az alkotóképességet. Elméletében a kreativitás egy bizonyos fejlettségi fokán - tehát amikor e tulajdonságok egységbe szerveződöttek jelennek meg - kialakul az "alkotó magatartás", amely nem jelent mást, mint az "önmegvalósítás", az "önkifejezés" képességét.

LOWENFELD-nek az alkotóképesség és végső soron az "alkotó magatartás" kialakításáról vallott felfogása nem mutat túl a neofreudisták motivációtanán. Mint korábban megállapítottuk, LOWENFELD pszichológiai vizsgálatai elsősorban a személyiség azon vonásainak kutatására irányulnak, melyek az embert alkotásra ösztönzik; elsősorban azt vizsgálta, hogy az egyén pszichikai problémái miképp függenek össze az alkotás mint tevékenység /folyamat/ és az alkotás mint a tevékenység eredménye sajátosságaival. A motivációtan megalkotói szintén az alkotás és befogadás "lelki" rugóit, ösztönzőit keresték. "A polgári irányzatok nagy része egyetlen biológiai vagy bioszociális ösztönből kísérelte meg levezetni az esztétikai tevékenységet: DARWIN-nál ez a fajfenntartás; SPENCER-nél a játékosztön; a beleérzéselmélet, az életfilozófia és pragmatizmus teoretikusainál az érzelmek okozta öröm, gyönyör; a freudizmus különböző felfogásaiban a szexuális ösztön szublimált kiélése vagy a tiltott vágyak elleni védekezés; az individualpszichológiában a hatalomvágy; az analitikai pszichológiában az introverzió és az extravertió, a regresszió és a proregresszió kiegyensúlyozásának vágya, illetve az integrálódás ösztöne; a behaviorizmus szerint az alkalmazkodási ösztön" /Esztétikai kislexikon, 1972. 445. p/.

LOWENFELD, amikor azt állítja, hogy a fogékonyság, a készenléti állapot, a pszichikai készenlét stb. együttese adja az alkotóképességet, majd egy bizonyos szinten az alkotó magatartást, nem tesz mást mint "összeadja" a motivációtan irányzatait. A személyiség önmegvalósításán az egyéniség "potenciális erőinek és képességeinek aktualizálását" érti.

A művészeti nevelés feladata, hogy "megteremtse a személyiség önmegvalósításának feltételeit annak érdekében, hogy az egyén felszínre hozhassa belső természetét" /1970. 263. p/.

Bár nem tagadja a személyiség fejlesztésében közreműködő társadalmi tényezők szerepét, az ember veleszületett hajlamainak fontosságát hangsúlyozza elsődlegesen. A neofreudisták tanításainak megfelelően a születéstől fogva adott belső "én" kibontakoztatását az oktatás és nevelés feladatának tekinti. Önmegevalósítási koncepcióján az egzisztencializmus hatása is erősen érződik annyiban, hogy a pedagógus közvetlenül nem avatkozik bele a személyiség alkotóképességének kibontakoztatási folyamatába, hanem egyéni elgondolás, a "szabad választás" módszereivel segíti kibontakoztatni a gyermek "belső én"-jét.

LOWENFELD jól ismeri a pszichikai fejlődés szakaszait. Mégis, a "művészetek segítségével" kialakított személyisége egy zárt térben formált, "külső hatásoktól mentes", torz személyiség. Elméletében ugyanis is a művészet és a művészeti nevelés nem egy teljes személyiség kialakítását és fejlesztését segíti, "... aki megváltoztatja a természetet és átalakítja a társadalmat, a saját természetét is megváltoztatja, aki társadalmi gyakorlatában új társadalmi viszonyokat hozva létre, és a kollektív munkában új kultúrát teremtve kikovácsolja az ember új, igazán emberi arculatát" /Rubinstejn, 1959. 1056. p/, hanem a személyiség egyetlen jellemzőjének fejlesztésére irányul, egyre inkább olyan tényezővé válik, amely "... az egyén magatartását jobbra teszi, mivel annak egyéni, személyes jelleget ad" /Lowenfeld, 1970. 271. p/.

Az alkotó magatartás kialakítására való törekvés az "alkotni tudás"-on kívül felöleli az "alkalmazkodni tudás" képességét. A művészeti tevékenység révén a gyermek azonosul alkotásával, idővel eljut odáig, hogy "könnyen identifikálja magában a másoktól átvett ismereteknek és saját tapasztalatainak összefüggéseit" /1970. 248. p/. Ennek következtében a gyermek könnyebben alkalmazkodik környezetéhez, hiszen "a művészi alkotómunka alkalmas arra, hogy a gyermeket a mások ügyei,

a mások igényei iránt fogékonnyá tegye. A művészeti nevelésnek oly módon kell hatnia a gyermekekre, hogy annak alkotókészsége teljes mértékben harmónizáljon környezetének követelményeivel és problémáival" /1970. 248-249. p/.

LOWENFELD művészeti nevelésselméletének filozófiai alapja a szubjektív idealista irányzat művészeti, pedagógiai tételeiben gyökerezik. A belső "én" elsődlegességének hangsúlyozása, az individuum szerepének tulbecsülése az emberi kapcsolatokat a társadalmi problémák síkjáról a pszichológia és művészet területére igyekszik átvinni. Munkásságának jelentőségét abban látjuk, hogy a művészet szerepét bekapcsolta a személyiség kialakításának és sokoldalú fejlesztésének általános folyamatába; a művészetet nem korlátozta a nevelés esztétikai fogékonyságot fejlesztő funkciójának területére.

JOHN DEWEY /1859-1952/ filozófiai gondolkodása nagy hatással volt a huszadik század első felének művészeti nevelésére. "A művészet mint tapasztalat" /1958/ c. könyvében részletesen kifejti esztétikai nézeteit, és egyuttal meghatározza a művészeti nevelés feladatait és sajátosságait. Esztétikai elmélete szorosan összefügg a funkcionális lélektanjával és demokratikus társadalomfilozófiájával. Határozottan állást foglal a l'art pour l'art uralkodó eszméivel szemben, meggyőződése, hogy a művészetet és a munkát, a művészetet és a hétköznapi tapasztalatot nem lehet elválasztani egymástól.

A művészet rendeltetése DEWEY felfogásában az, hogy "az élet minden tevékenységének megadja végső értelmét, befejezettségét" /1958. 15. p/. Konceptiója szerint a művészet "egységes életfolyamat", a hétköznapi megismerés szerves része. A művészetben a harmónia érzését alapvetőnek tekinti, amely nem más, mint az organizmus és a környezet közötti kölcsönhatás. E felfogás szerint az esztétika feladata a műalkotások és a hétköznapi események, tettek, fájadalmak, örömök stb.

kontinuitásának ujratereemtése /1958. 22-24. p/.

THOMAS MUNRO - DEWEY tanítványa és filozófiájának követője - az esztétikai tapasztalati elmélet képviselője, a műalkotások esztétikai hatásának átélését, a műalkotással való találkozás élményeinek sajátosságait kutatja. A művészetet a személyiségfejlesztés általános folyamatának részeként vizsgálja; a művészeti nevelés elképzelésében nem korlátozódik az esztétikai fogékonyság fejlesztésére. MUNRO olyan művészet-nevelési elmélet megalkotását tartja szükségesnek, mely magában foglalja a művészetpszichológia, az esztétika, és egy átfogó, összehasonlító művészettörténet leglényegesebb elemeit. A művészeti nevelést az alap- és középfoku iskolákban az értelmi és az erkölcsi neveléssel egységben kívánja megvalósítani.

A művészeti nevelés célját a személyiség esztétikai, alkotó magatartásának kialakításában jelöli meg. Az alkotó magatartás kialakításának koncepciójával már LOWENFELD elméletében találkoztunk. MUNRO azonban nem szűkíti le az alkotást a művészeti produktum, vagy kisebb-nagyobb esztétikai értékkel rendelkező mű létrejöttét eredményező tevékenységre. Nem alkotó tevékenységet, hanem alkotó magatartást vár a neveléstől, ami a különböző váratlan helyzetekkel szemben "egyéni reakcióra képes szellemi állapot"-ot jelent. Erre a "nyílt-szellem állapot"-ára akarja eljuttatni tanítványait a műalkotások segítségével.

A művészeti nevelés fő célja az alábbi részcélokat foglalja magában:

1. A művészeti nevelés őrizze meg és fejlessze magas szintre az ember természetes vonzódását /esztétikai és művészi hajlamát/ a művészetek iránt, hogy a gyermekek befogadhassák a műalkotásokban fellelhető értékeket; de egyben tegye képessé őket az általános emberi tapasztalatok értékelésére is, hogy ezáltal megszeressék a művészetet és azt az elméletet, mely "osztályrészükké" lett.

2. A művészeti nevelés minden ember számára tegye lehetővé az emberiség kulturális örökségének átvételét, más népek művészetének megismerését.

3. A művészeti nevelés készítse fel az ifjúságot életmódjának megválasztására azáltal, hogy a művészeti alkotásokon keresztül bemutatja nekik az élet különböző lehetőségeit és helyzeteit.

4. A művészeti nevelés a műalkotások segítségével járuljon hozzá a jó állampolgár neveléséhez. /Munro, 1956./

MUNRO nemcsak a művészeti nevelés céljainak meghatározásával és elméleti megalapozásával foglalkozik. Sokoldaluan vizsgálja a művészet szerepét a nevelés folyamatában. Érdeklődése kiterjed mind a gyermek művészi tevékenységére, mint pedig azon feltételekre, amelyek szükségesek a gyermek számára a műalkotások megértéséhez.

Kísérleteinek célja /Clevelandi Múzeum/ a gyermekek művészethez való viszonyának, esztétikai átéléseinek vizsgálata. A gyermek általános szellemi fejlődése tükrében az "esztétikai életkor" /a gyermek alkotásai és a művészetre adott reakciói/ különböző szakaszainak megállapítására törekszik, elsősorban az érdekli, hogyan kerül kapcsolatba a gyermek a művészettel, miképpen jönnek létre és milyen minőségűek esztétikai tapasztalatai. "Számomra kevésbé fontos az, hogy mi tetszik a gyermeknek a művészetben, sokkal fontosabb miért tetszik az, ami tetszik és milyen módon jutott el értéktételezéshez" /1956. 114. p/. Kísérletei azt igazolták, hogy a gyermek művészi értékelése értelmi és kulturális életével összefüggő tudásszintjétől függ.

Elméletében alapvető kérdésnek tekinti a művészettel való kapcsolat folyamán kialakult tapasztalatok egészét. Ilyen értelemben a művészet értékelése azonos az esztétikai tapasztalattal, és magában foglalja a művészet, a természet, az egyes jelenségek és tárgyak által kiváltott esztétikai hatásokat. E hatások, reakciók jellege azonban különböző: függhet az egyéni, esztétikai tetszéstől, a művészet értékétől, fakadhat csupán a szemlélésből vagy akár az emocióból. A művészet értékelése tehát nem függ attól, hogy a gyermek szereti vagy nem szereti a műalkotást, továbbá attól sem, hogy meg tudja különböztetni

vagy nem az eredeti művet az utánezattól. MUNRO szerint az a döntő, hogy a gyermek a művészeti értékekből megtanuljon meríteni. "Ebben rejlik a művészet nevelőereje, és ez a művészeti nevelés fő célja. A művészeti nevelésben az intellektuális elem másodrendű. A nevelő feladata az, hogy megtanítsa a műalkotás megértését, helyes interpretációját és nem pedig az, hogy egyértelműen, kötelező módon értékelni tanítsa." /id. Wojnar, 1964. 47. p./

A művészetet - LOWENFELDT-hez hasonlóan - MUNRO is alkalmasnak tartja az alkotó magatartás kialakítására. A művészeti nevelés mindkét elmélet szerint olyan eszköz, amely az emberek közötti különbségek kiemelésére szolgál. Ezt pedig azért tartják lényegesnek ezen elmélet képviselői, mert felfogásukban a művészet lehetővé teszi a világgal való "jobb kapcsolat" megteremtését. Következésképpen az egyéni különbségek ismeretében kidolgozhatók olyan, a művészeti nevelésben alkalmazott módszerek és eszközök, melyek segítségével hatékonyabbá lehet tenni a művészet és az egyén kapcsolatát; ez pedig az egyén és a társadalom kapcsolatának "javulásához" vezet el.

A művészeti nevelés curriculumainak "filozófiai alapjai" gyors és néhány esetben radikális változásokon mennek keresztül. A változás periódusai nemcsak a művészeti neveléssel foglalkozó szakemberek körében, de a művészeti nevelést gyakorlatban megvalósító nevelők körében is zűrzavarral járnak. A régi elméletet már túlhaladta a gyakorlat, az új elmélet pedig már annyira korszerű, hogy szinte megvalósíthatatlan. A változások hívei, a reformerek pedig dogmatikusan ragaszkodnak ahhoz, hogy az "új" elmélet az egyetlen megoldás, az egyetlen járható út a művészeti nevelés sikeréhez.

A jelenlegi művészeti nevelést megalapozó irányzatok durván négy fő típusba sorolhatók. Ez a négy elméletcsoport körülfogja mindazt, ami napjainkban az Egyesült Államok iskoláinak művészeti nevelésében tör-

ténik.

## 1. Szerkesztett művészeti nevelés

A művészeti nevelésselméletek első csoportját létrehozó teoretikusok a művészet tartalmát egységekre bontják /korok, stílusok, tevékenységfajták, technikák szerint/ és ezt kívánják tanítani "művészeti nevelés" címen az iskolákban.

Az elmélet kidolgozója ELLIOT W. EISNER abból indul ki, hogy a műalkotások és a gyermek művészi jellegű tevékenységében szerzett tapasztalatai felhasználhatók az alap- és középfokú iskolák nevelési céljainak megvalósítására; a természet- és társadalomtudományi tantárgyak tanításában; a szakirányú képzésben; a különféle készségek és képességek fejlesztésében. E koncepció szerint a művészeti nevelés nem az alkotóképesség, a kreativitás kialakításának monopóliuma, hanem a gyermek adottságainak fejlesztője annak érdekében, hogy a világot esztétikailag nézze, hogy fejlődjön vizuális képzelete és jártassága a különböző tevékenységekben. A szerkesztett művészeti nevelés alapja az érdeklődést felkeltő és fenntartó tanítás, amely "művészeti nevelés" lévén specifikus jártasságokat és készségeket hivatott kialakítani minden tanulóban.

## 2. A művészeti nevelés mint a tanulás segítője

E felfogás szerint a művészeti értékek /tartalmak és összetevők/ kevésbé fontosak. A lényeg a tanulási alkalmak és helyzetek megteremtésén van. A művészet nem más mint a tanulás és a megértés megkönnyítésének egyik eszköze. Ez a nézet a tevékenységközpontú iskola létrehozását tartja fő célnak, mivel "az ember készségei és képességei csak tevékenységben fejlődhetnek, és csak olyan tevékenységekben, melyek célját önmaga határozza meg" /Furth, 1970. 14. p/.

Ez a koncepció az önmegvalósítás elmélete felé tendál. A művészeti ne-

velés elméleti megalapozása kíván lenni, mégsem számol olyan kérdésekkel pl., hogy a gyermek "művészi képességei" és "művészi tevékenysége" eredményeként létrejött alkotásai ugyanugy fejlődnek-e mint érettsége; vagy művészi képességeinek fejlesztése az ismeretekben gazdag művészeti neveléstől függ.

### 3. A művészet mint a teljes személyiség fejlesztője

E koncepció úgy tekinti a művészetet, mint az élet egyfajta ábrázolását. Birálja azokat a művészeti curriculumokat, melyekben a gyermek tanulására fektetnek súlyt, a gyermek személyiségének fejlesztése helyett. E nézet képviselői szerint /LACKER, FRODESTHILL, RITSON, SMITH/ a curriculum felaprózza a művészeti ismereteket, és ez magával vonja az egyéniség felaprózódását is. Az iskolai előrejutás során a gyermeket egyre inkább "alkalmazkodóvá teszi", mintsem kreatívá. A tanulócsoportban a gyermek "... feláldozza saját egyéniségét egy helyért, a vele egyenrangúak társaságában. Szenzoros és érzékelő képessége izolált lesz és elhervad a tevékenység számára" /Ritson; Smith, 1975. 57. p/.

LACKER, FRODESTHILL, RITSON és SMITH azt tartják megoldásnak, hogy a művészetek a curriculumon belül egyesüljenek más tantárgyakkal, a tanulás pedig ne részekre osztott, hanem összefüggő tevékenység legyen. A művészetet tehát nem a tanulás eszközének tekintik, - ahogyan ezt a 2. alpontban ismertetett elmélet teszi - hanem attól elválaszthatatlanként értelmezik, ugyanugy mint ahogyan a tevékenység is elválaszthatatlan az élettől.

### 4. A szünesztétikus nevelés

A szünesztétikus nevelés napjaink mozgalma, alapjai a hagyományos művészeti nevelésben rejlenek. Kidolgozói a Syracuse Állami



Egyetem Művészeti Nevelés Tanszékének munkatársai /MICHEL F. ANDREWS, CHARLES O. GIORDANO, LARRY H. BLAKE és JAMES A. RIDLON/. A szünesztétikus nevelés elmélete és gyakorlata - annak ellenére, hogy az Egyesült Államokon belül még kevés iskolában terjedt el - új távlatokat nyit a művészeti nevelés történetében.

A szünesztétikus nevelés az önfelfedezésre és cselekvésre - belső gondolatok, valamint a személyiség érzéki tapasztalatai és környezete között létrejött pszichológiai tranzakciók eredményére - alapozott nevelés. Az oktatás-nevelés folyamatában a személyiség a legfontosabb tényező, aki felderíti saját személyiségét más emberekhez és környezetéhez viszonyítva /önmegismerés/. Ez a vizsgálat vezet el az önfelfedezéshez /megismeri saját tulajdonságait, adottságait, hajlamait, képességeit/ és ezeknek a felfedezéseknek a kivetítése /kifejezés, ábrázolás/ jelenti a cselekvést.

A szünesztétikus nevelés céljai a humaniórák céljaihoz kapcsolódnak: minden tanulóból az önfelfedezés és cselekvés segítségével a legkiválóbb tulajdonságok felszínre hozása és fejlesztése. Azonban a humaniórák oktatása folyamán az egyéni tanulás a tananyag /művészet, történelem, angol nyelv és irodalom/ megőrzésére irányul, ezért totális integráció a gyermek személyisége és a humaniórák tanítási anyaga között valójában sohasem jön létre. A szünesztétikus nevelésben ennek ellenkezője történik. A szünesztétikus nevelés olyan személyiségfejlesztést kíván megvalósítani, amelyben az egyén funkciói /beleértve a tanulást is/ harmónikus kapcsolatban vannak saját szükségleteivel és adottságaival. A művészet nem egyetlen tantárgy, hanem az általános képzésben résztvevő tantárgyak közvetítő eszköze /hordozója/, a művészeti ismeretek, tevékenységek funkciója a teljes integráció megvalósítása a tanulási tevékenység és a tanuló személyisége között.

A szünesztétikus nevelés gyakorlatának lényege a tanulók szabad cselekvése, tehát a szünesztétikus nevelés programja megenged a tanulóknak mindent, amit jelenleg a tevékenység fogalmába sorolhatunk. Ez a

megengedés azonban nem a magára hagyatottsággal, vagy a "laissez-faire" módszerrel azonos. A gyermekek megfelelő pedagógusi irányítás mellett dolgoznak, de egy adott tevékenység /pl. bábkészítés/ elvégzése nem kötelező. A tanulók maguk választják meg, hogy a művészeti foglalkozásokon mit szeretnének elkészíteni az adott lehetőségeken belül, a művészeti nevelő pedig segíti a gyermeket munkájában /tanítja, neveli, ösztönzi/. A szünesztétikus nevelés programja hangsúlyozza, hogy a tevékenységnek, a tapasztalatszerzésnek mindig személyiségközpontúnak kell lennie. E nevelési koncepció megalkotói a művészeti nevelés hibáját épp abban látják, hogy a tanulók tevékenységét mindig valamire irányítják /"most ezt csináld, most azt csináld!"/, ezáltal kiküszöbölik az "összeütközés" lehetőségét a személyiség és környezete között, le szoktatják az önálló tapasztalatszerzésről, ez pedig akadályozza, hogy a gyermek valóban kreatív legyen.

Az Egyesült Államokban napjainkban a szünesztétikus neveléstől várják mindazon pozitív hatások megvalósulását, melyet a hagyományos művészeti nevelésnek nem sikerült elérnie.

### III. AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK ALAP- ÉS KÖZÉPFOKU ISKOLÁINAK MŰVÉ- SZET-NEVELÉSI PROGRAMJAI

#### 1. A művészeti nevelés helyzete és néhány jellemzője

Az Amerikai Egyesült Államokban nincs központi nevelési hatóság, egy 1972-es UNESCO-kiadvány készítői megállapították, hogy kb. 21 ezer különböző iskolarendszer vezetősége határozza meg a körzetéhez tartozó iskolák programjának céljait.

A művészeti nevelés programjainak mennyisége, minősége és típusai rendszerint az iskolakörzetek eltérő lehetőségeinek eredménye; függ a beiratkozott tanulói összetételtől, az iskolában tanító művésztanár szakképzettségétől, gyakorlottságától, nevelői tapasztalataitól; a műalkotások iskolakörzeten és iskolán belüli értékelésétől; a helyi oktatásügyi hatóságoknak az iskolák művészeti nevelésével szemben támasztott elvárásaitól és azoktól a gyakorlatoktól, melyek divatosak a hivatásos művészetben.

Az 1955-1975. között megjelent publikációkból az tükröződik, hogy az Amerikai Egyesült Államok alap- és középfoku iskoláinak többségében gondot fordítanak a tanulók művészeti-esztétikai nevelésére. Az iskolák tantestületei rendszeresen és a programokban rögzített tervek szerint végzik munkájukat. Az utóbbi időben a művészeti nevelés korszerűsítése folytán tevékenységük az 1950-es évekhez viszonyítva gazdagabb és formájában változatosabb képet mutat.

Az alap- és középfoku iskolák művészet-nevelési programjainak céljait "A művészeti nevelés fejlődése az Amerikai Egyesült Államokban 1955-től 1975-ig" c. I. részben már említett társadalmi elvárások határozzák meg, melyet röviden úgy összegezhetünk, hogy: a művészeti nevelés és a művészeti tantárgyak oktatása a különböző képességek fejlesztésével a technikailag fejlett társadalom káros hatásainak "kiegyenli-

tő" vagy "ellensúlyozó" szerepét hivatott betölteni.

HOWARD CONANT a következőképpen foglalja össze az Egyesült Államok egészére jellemző iskolai művészeti nevelés funkcióját:

"A művészeti nevelés jelentősen hozzájárul a leglényegesebb emberi szükségletekhez, mert: kifejleszti az emberben azt a képességet, hogy alkotóan tudjon megfelelni a különböző ingerekre; hogy alkotóan képesek legyünk elrendezni és utánozni dolgokat; hogy bátorítson a bennünk lévő mély hit kifejezésére és tudatalatti világunk feltárására; hogy ösztönözzön művészi jelentőségű tárgyak, művek megalkotására és/vagy élvezésére; hogy fejlessze bennünk azt a képességet, melyek egyénileg és társadalmilag építő jellegűvé tesznek bennünket mind munkánkkal, mind szabad időnkben; hogy egyensúlyt teremtsünk a tudományos, a politikai és a katonai természetű feszültség közepette; hogy ellásson ellenméreggel a nagy szervezetek, a tömegkommunikációs eszközök, a külvárosi életforma, a gyerekes játékok és személyek konformista és materialista nyomása ellen; hogy hozzájáruljunk a szellemi felemelkedéshez; hogy képesek legyünk az egyenlőtlen feltételek kiegyenlítésének megszervezésére; hogy nemesebbé és kiegyensúlyozottabbá tegyük érzelmi világunkat és erősítsük egyéniségünket." /1964. 41. p./

CONANT egy megfogalmazásba sűrítette a művészeti nevelés funkcióját tartalmazó nézeteket. Azzal a céllal, hogy az alkotóképesség fejlesztéséhez járuljon hozzá a művészeti nevelés, egyetértünk. Az a kijelentés, hogy "bátorítson a bennünk lévő mély hit kifejezésére és tudatalatti világunk feltárására" freudi hatásról tanuskodik, CONANT ezzel azt akarta kifejezni, hogy az emberben lévő vágyak, elképzelések, tervek művészi tevékenységben is jussanak kifejezésre. Ugyanakkor ez a megfogalmazás egy más jellegű tartalmat is takar, konkrétan az ember indulatait, elégedetlenségét vagy épp elégedettségét művészi jellegű tevékenységgel "vezesse le"; terelje el az emberek figyelmét a társadalmi problémákról, vágyaikat, kívánságaikat "éljék ki" a műalkotások készítésében, illetve a műalkotások élvezetében. Erre a tartalomra u-

tal a továbbiakban már egészen nyíltan megfogalmazott funkció, miszerint "egyensúlyt teremtsünk a tudományos, a politikai és a katonai természetű feszültség közepette, ellásson ellenméreggel..." stb. Itt a művészet funkciójának, és ebből következően a művészeti nevelés funkciójának is, egy téves értelmezésével találkozunk. A művészet marxista felfogásban a társadalmi tudatformák egyike, melynek funkciója az, hogy a társadalmi valóságot céltudatos művészi munkával létrehozott műalkotásokban, az igazságnak megfelelően tükrözze /Szigeti, 1971/. Az amerikai társadalomban a művészet reális funkciója a társadalmi ellentétek, a CONANT által említett feszültségek, egyenlőtlenségek stb. bemutatása volna, a művészeti nevelés funkciója pedig ezek tudatosítása, észrevéttetése lenne, nem pedig az emberek figyelmének elterelése a társadalmi problémákról. A művészet, és a művészeti nevelés funkciójának ilyen jellegű megfogalmazása nem más, mint egy hiu remény elhíntése, miszerint a művészetekkel, a művészeti tevékenységekkel "jobbá" és "szebbé" lehet tenni az emberek életét, humanizálni lehet az "elementelenedett" társadalmi viszonyokat.

Bár az egyes szerzők munkájában a művészet-nevelési programok céljai különböznek egymástól, de az alapul szolgáló tétel azonos: "A művészet önmagunk és külső világunk megismerésének egyik útja" /Haggerty, 1948. 5. p/. Mindnyájan egyetértenek abban, hogy a "művészeti tevékenység nem ezoterikus, amit mellékesen vagy alkalmasszerűen pluszként hozzáadhatunk, vagy 'luxus'-nak nevezve kitörölhetünk az iskolai curriculumokból" /Hausmann, 1974. 32. p/.

Ha a programokat céljaik szerint vizsgáljuk, akkor a következőket állapíthatjuk meg:

A művészeti programok egyik csoportja a képességek kialakítását tekinti a művészeti nevelés céljának. "Hosszu éveken keresztül az ember a művészetek felhasználásával építette és gazdagította közvetlen és tágabb környezetét. A művészi tevékenység segíti a környezet vizuá-

lis jellegének megértését és irányítja az embert ezek tökéletesítésében. Egy jól szerkesztett művészeti program a képességek kialakítására és fejlesztésére törekszik, pontosabban fogalmazva a vizuális ítélőképesség kialakítására - minden nevelési szinten - és ez lehetővé teszi, hogy az ember aktívan részt vehessen az esztétikai terület tökéletesítésében, az egyéni és társadalmi környezetben egyaránt. E képesség az emberi létezés fontos tartozéka, és különösen nagy jelentőséggel bír a gyors gazdasági fejlődés és népességnövekedés kritikus időszakában" /WAE-folder, 1976. 2. p/.

Más programok egy elég általános célmegfogalmazást követnek: "Segítsük tanítványainkat, hogy észrevegyék, felfogják, megvalósítsák, értékeljék és bírálják ... a környezetükben meglévő vizuális kapcsolatokat /saját művészi munkáikban is/, legyenek képesek megérteni a művészi célokat és megfelelően tudják értékelni a műalkotásokat" /Unesco, 1972. 18. p/.

JAMES A. SCHINNELLER /1965/ szerint a művészeti nevelés iskolai programjának két lényeges célja van: 1. az egyéniség megőrzése és 2. a személyes adottságok keresése, felfedezése.

MANUEL BARKAN /1962/ a művészeti nevelés céljának megfogalmazását összekapcsolja azokkal a speciális és konkrét feladatokkal, melyeket a pedagógusnak e cél elérése érdekében tennie kell. Elméletének sarkalatos pontja: az alkotás minden gyermek rejtett képessége - Viktor LOWENFELD tanításának követésére vall /LOWENFELD ugyanis azt hirdette, hogy minden gyermeknek van bizonyos minimális alkotókészsége, bár ez gyakran rejtett és ezért nem veszik figyelembe/. A művészeti nevelés célja - ebből következően - a fantázia működésének fejlettségén alapuló alkotókészség fejlesztése. Ennek elérése érdekében a művészeti nevelésselméletnek "fel kell tárnia a képzelet fogalmát és működésének jelentőségét a gyermekek nevelésében", a jó elmélet alapján készített program eredményeképpen pedig "a gyermekek megtanulják elképzeléseiket találékonyan, képzeletből eredően és szépen megfogalmazni a mű-

vészeti eszközök, technikák segítségével /Barkan, 1962. 4-8. p/.

VIKTOR LOWENFELD "Alkotó és szellemi fejlődés" c. művében /1970/ azt állítja, hogy "egy művészeti programban azok a jelentős értékek, amelyek egy új elképzelés, egy új filozófia, egy totálisan új szerkezet fejlődésének bázisai lehetnek nevelési rendszerünkben" /1970, 3. p/. Megállapítja, hogy a rajzolás, festés, szerkesztés egyike azoknak a komplex tevékenységeknek, amelyben a gyermek összegyűjti környezetének különböző elemeit, és új, értelmes egészet hoz létre. Az elemek válogatása és összerakása azonban többet jelent egy képnél vagy egy szobornál, a gyermek kifejezi önmagát: ahogyan gondolkodik, érez és lát. "Azonban komoly kérdések vetődnek fel arról - írja -, hogy mennyire vagyunk képesek a 'tárgyak készítésén' és 'felhasználásán' túl - nevelni" /1970. 7. p/. "Az emberi kapcsolatokban, a népesség növekedésében, a nemzetközi megértésben felmerülő kérdések és gazdasági problémákat eredményező gyors technikai változás megköveteli, hogy az alkotóképesség fejlesztése váljék nevelési rendszerünk egyik legfontosabb céljává." /1970. 247. p./ Konceptiójában végső célként az alkotó magatartás kialakítását jelöli meg. Ennek elérése érdekében "... létre kell hoznunk a gyermekekben az egyensúlyt a vizuális és nem-vizuális tapasztalatok, tevékenységek között; fogékonnyá kell tennünk a méretek és arányok megismerésére; gondot kell fordítanunk arra, hogy megtanulja ábrázolni az emberi magatartást és érzést" /1970. 248. p/. Ennek szellemében vallja DAVID JACKIER, hogy a művészeti nevelést leghatásosabban "egy olyan nevelési program valósítja meg, amelyben szakismertet és gyártási folyamatokat oktatnak, ahol a televízióval és a filmmel éppúgy foglalkoznak, mint a szobrászattal, festészettel, grafikával, zenével és irodalommal" /1973. 9. p/.

PAULINE JOHNSON szerint a gyermeki alkotóképesség kibontakozásának legmegfelelőbb útja és eszköze a művészet. Mivel a gyermek "természeténél fogva alkotó, feltaláló, kutató ... szüksége van a művészetre" /1965. 53. p/. "Amikor a művészetet elhanyagolják /a gyerme-

kek nevelésében - K.M.V./ a gyermek kevésbé lesz rugalmas, később fejlődik és alkotóképességei elfojtódhatnak. Ezért az iskolának ragaszkodnia kell ahhoz, hogy a művészeti nevelés és a művészeti tantárgyak oktatása megfelelő helyet kapjon a curriculumban" /1965. 53-54. p/.

A művészeti nevelés fent vázolt célmegfogalmazásaiban az "alkotó", az "alkotó folyamat", az "alkotó tevékenység", az "alkotókészség", az "alkotó képesség", az "alkotás" fogalmak nagy hangsúlyt kapnak. Az alkotóképesség kialakítását mi is fontosnak tartjuk. Azonban kiemeljük, mint ahogyan a művészeti nevelés tartalma nem korlátozódhat az "esztétikai fogékonyság" megalapozására, nem rekedhet meg az egyes esztétikai kategóriák mint a "szép" vagy a "rut" megmagyarázásának és megkülönböztetésének szintjén, ugyanugy az alkotóképesség kialakítása, fejlesztése útjának is csak egyik része lehet. Kétségtelen, hogy minden társadalom fejlődéséhez kreatív emberekre van szükség, még hozzá esztétikai igényességgel, fejlett esztétikai érzékkel, ítéletekkel alkotókra. Ez az igény kiterjed minden tevékenységre melyet ember hoz létre, tehát a művészeti és a nem-művészeti produktumokra egyaránt. Alkotni annyi mint ujat hozni, de erre csak az képes, aki befogadja a jelenségek - és nem kizárólag a művészeti jelenségek - belső törvényszerűségeit, a már meglévő dolgok lényegét. A művészeti nevelésben nem vitatjuk az alkotóképesség fejlesztésének jogosságát, de a művészeti nevelést nem tartjuk az alkotóképesség fejlesztésének egyedüli, mindennél fontosabb, elsődlegesebb szinterének.

Vannak programok, melyek a curriculumon belüli egyensúly megteremtését kívánják elősegíteni a művészeti ágak tanításának bevezetésével, és ezen keresztül akarják megvalósítani a művészeti nevelést is:

"A pedagógus művészeti tevékenységeken keresztül adjon alkalmat a



gyermekeknek alkotó, intuitív és problémamegoldó gondolkodásuk fejlesztésére, ezáltal is gondoskodjon az iskolai programon belüli egyensulyról, amelyben az első hely még mindig a természettudományoké" /WAE-fol-der, 1976. 5. p/. Az idézett programban furcsán indokolják meg a művés-zeti nevelés szükségességét: "Bár e tudományok /matematika és termé- szettudományok - K.M.V./ jelentésükön keresztül biztosítják az ember fennmaradását, a művészetek viszont értelmet adnak e fennmaradásnak" /u. o./. Valószínűnek tartjuk, hogy az idézett célmegfogalmazásban a prog- ramkészítők kifejezésre akarták juttatni a művészeti tevékenység azon sajátosságát, mely minden más tevékenységtől megkülönbözteti, tehát azt, hogy a műalkotás /tevékenység és eredmény/ mindig megőrzi az élmények érzéki-érzelmi jellegét és ennek következtében az emberi megismerő tevé- kenység semmi mással nem pótolható, sajátos formája. Azonban ezzel a kijelentéssel, hogy "a művészetek értelmet adnak e fennmaradásnak" azt állítják, hogy az, aki egyetlen művészeti ágban sem jártas, a "művészi tevékenységvégzéshez" nincs ambíciója, egyszerűen nem érdeklik a művé- szetek, az már elveszett ember, nincs értelme életének!

RUTH BOWMAN abból a feltételezésből indul ki, hogy a jártas- ság, a képzelőerő, a találékonyság, a kifejezőképesség és az önbizalom fogalmak olyan művészi jellegű tevékenységből is származhatnak, amely integrált az elemi és középfoku oktatás általános curriculumában megva- lósított iskolai tantárgyakkal. A művészet szerepét a gyermek személyi- ségének alakításában fontosnak tartja, színhelyét - a családon mint el- sődleges közösségen kívül - közvetlenül az iskolai környezetben jelöli meg. Meggyőződéssel vallja: "Ha a gyermekeknek környezetükben és korai életévüktől kezdve bemutatják a művészetet és a művészeti tevékenysége- ket, valamint segítik abban, hogy kifejlődjön a különböző dolgokról al- kotott 'művészi' fogalma és ezt a folyamatot közvetlenül az iskolázta- tásába helyezik; az alapfoku oktatásra épülő középfoku iskolai éveiben meg fogja érteni művészi környezetének jelenlegi és történelmi hátterét,

cselekvőképes lesz mint felnőtt, vizuálisan és auditívan egyaránt ki tudja fejezni önmagát és bírálataiban felhasználja a művészet szerkezetéről szerzett ismereteit; aktívan vesz részt a művészet társadalmi hatásának megerősítésében" /Bowman, 1974. 5. p/. BOWMAN tehát nemcsak abban látja a művészeti nevelés iskolai célját, hogy különféle képességek és készségek kialakulását segítse elő, hanem a művészeti neveléstől várja a művészet társadalmi szintű elismerésének ösztönzését.

GERALDINE DIMONDSTEIN a művészetek folyamatos tanítása mellett foglal állást, ami a korai iskoláskorban kezdődik és törésmentesen a középiskolákon át a college-okban, vagy az egyetemeken folytatódik. Szerinte a művészeti nevelés programja elsősorban az érzelmek nevelésére irányul, ugyanakkor magában foglalja az alkotóképesség fejlesztését is. A művészeti nevelés céljának ilyen jellegű megfogalmazását READ-i koncepció hatja át, miszerint: "...a művészet célja nem az, hogy érzelmeket keltsen, hanem, hogy megtalálja az érzelmek kifejezésének formáit és megteremtse az érzelmek korrelátumainak objektív lehetőségét. A művészeti alkotás mindenekelőtt az ember emocionális lényére hat, tehát nem a gondolkodására, nem a tudatos értelmére, hanem érzelmeire, intuíciójára, képzelőerejére van hatással" /Read, 1951. 260. p/.

"Ha a művészetet nem tanítanánk - írja DIMONDSTEIN - akkor bizonyos feltételek alapján megalkotnánk egy olyan légkört, amely a művészethez hasonló tartalmat képvisel. Mindnyájan törekszünk arra, hogy a gyermekeket a lehető legszorosabb kapcsolatba hozzuk saját érzelmeikkel annak érdekében, hogy a művészeti formákon keresztül érettségüknek és erőfeszítéseik mértékének megfelelően találják meg érzelmeik kifejező nyelvét" /1974. V. p/. A művészet-nevelési program alcéljának a gyermekek alkotó elképzeléseikbe, erőfeszítéseik értékességébe és a reális értékek feltárásába vetett hitükben való megerősítését jelöli meg.

A művészeti nevelés programjainak szerkesztésében, tervezé-

sében és az államok nevelésének összehangolásában lényeges szerepet játszik a Nemzeti Művészeti Nevelési Szövetség Művészeti Állami Igazgatási Bizottsága /Committee of State Directors of Art of the National Art Education Association - NAEACSDA/. 1958-ban az államok művészeti igazgatóságai a művészeti nevelés programjainak az államon, és ezzel párhuzamosan az Államokon belüli egységessé tétele céljából elfogadták a NAEACSDA álláspontját az alap- és középfoku iskolák művészeti neveléséről, mely meghatározza az iskolák művészet-nevelési programjaival szemben támasztott követelményeket, valamint megjelöli a művészeti nevelés és a művészeti tantárgyak oktatásának helyét, szerepét, funkcióját az alap- és középfoku iskolák általános curriculumában. Az elfogadott nyilatkozat értelmében /közli: Bealmer, 1965. 211-212. p/:

- az alkotó folyamat fejlesztése minden iskolában a művészeti nevelés fő feladata;
- az alkotó folyamat a művészeti problémamegoldás értelmi és érzelmi megközelítése, ezáltal minden tanuló fejlesztésének része;
- a művészet a curriculum területeinek egyike, a program követelményeit minden tanuló sikeresen és eredményesen teljesítheti;
- a művészeti tevékenységek értelmesebbé válnak az érzékelés fejlesztésével, mely az esztétikai érzékenység tökéletesedéséhez vezet;
- a művészeti nevelés figyelembe veszi az egyéni különbségeket.

A nyilatkozat tartalmazza azokat a javaslatokat is, melyek figyelembevételével megtervezhetők az iskolák művészet-nevelési programjai:

- a művészet legyen az iskolai program szerves része;
- a gyermekek gyakorolhassák a művészeti tevékenységeket;
- foglalja magában azokat a tevékenységformákat, melyek segítik a gyermekeket elképzeléseik, érzelmeik és hangulatuk ábrázolásában és fejlesztik őket a művészet világának megértésében;
- legyen szervezett, adjon alkalmat a gyakorlásra /festés, rajzolás; képkészítés, grafika; modellezés, faragás; koreográfiakészítés és komponálás; építés, tervezés, rendezés végzésére/ az alap- és közép-

foku iskolák programjaiban egyaránt;

- teremtsen meg az egyéni és csoportmunka lehetőségeit;
- fejlessze a tanulók kommunikációs készségét, hogy megfelelően tudják kifejezni magukat a mozgásban, a szavakkal és anyagokkal egyaránt.

A nyilatkozat javaslatai iskolaszervezettani kérdéseket is érintenek. Ennek értelmében:

- a művészeti nevelés terjedjen ki minden tanulóra óvodáskortól a 9. tagozatig /középiskolák utolsó osztálya/;
- a minimális időráfordítás az alapfoku iskolákban legkevesebb heti 150, a középiskolákban pedig legkevesebb heti 200 perc legyen;
- a program biztosítsa az anyagok és eszközök széles választékát;
- a választható középiskolai művészeti kurzus naponta 1 tanítási órának megfelelő időtartamu /45-55'/ legyen;
- a művészeti foglalkozásokon az osztálylétszám /csoport létszám/ nem lehet magasabb 25 tanulónál;
- a művészeti foglalkozások mindegyike a tanulók alkotóképességének kibontakoztatására irányuljon, megerősítve érzékelő-, fejlesztve kifejezőképességüket.

Az eddig vizsgált művészet-nevelési programok célmeghatározásai az alkotóképesség kialakításával, az alkotás folyamatának elemzésével, jellemzőinek feltárásával, a fantázia működésének, az intuitív és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésével, az érzelmek nevelésével, a műalkotások humanizáló funkciójának kiemelésével stb. foglalkoztak. Azonban térjünk vissza a művészeti nevelés fogalmára, melyet dolgozatunk I. részében a következőképpen határoztunk meg:

A művészeti nevelés a mimetikus /képzőművészet, irodalom, szín-, tánc- és filmművészet/ és a nem-mimetikus /zene, építészet/ művészetek alapjainak és fejlődésének megismertetésével, elsősorban a művészeti, de ugyanakkor a nem-művészeti alkotások, a társadalmi és természeti környezet vizsgálatából eredő általános és ágazati esztétikai ismeretek nyuj-

tásával és az önállóság, eredetiség és esztétikusság igénye mellett a tanult ismeretek gyakorlati alkalmazásával a személyiség kialakítását és/vagy fejlesztését jelenti.

Tehát a művészeti nevelés feladata magában foglal bizonyos általános és ágazati esztétikai ismeretnyújtást. Következésképpen a programokban szerepelnie kellene olyan feladatoknak is, mint pl. az "esztétikai értékek észrevéttetése", az "esztétikai kategóriák összehasonlítása", de a programokban - legalábbis ami az általunk áttanulmányozottakat illeti - sehol sem találkoztunk ilyen, vagy ehhez hasonló célokkal. Az USA iskoláiban folyó művészeti nevelésben ugyenis ez a feladat - melyet mi az "esztétikai nevelés" keretében oldunk meg - szorosan kapcsolódik az alkotó, művészi tevékenységhez; egészen lebontva magához a cselekvéshez. Nem tagadják az esztétikai értékek meg- és felismertetésének fontosságát mint a művészeti nevelés programjainak egyik lényeges feladatát, de nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a konkrét cselekvésnek, ezért az esztétikai kategóriák megismertetését, összehasonlítását, továbbá az esztétikai értékek felismertetését konkrét cselekvéshez kapcsolják, a művészeti tevékenység végzésének folyamatában irányítják.

## 2. A művészeti nevelés jellemzői az Egyesült Államok alapfoku iskoláiban

Az Amerikai Egyesült Államok oktatási rendszerében legelterjedtebb szerkezet a 6+3+3; azaz a hatéves elemi iskola /Elementary School/ és az erre épülő középiskola hároméves alsó /Junior High School/ és hároméves felső /Senior High School/ tagozata. A művészeti nevelés az elemi iskolák általános curriculumának szerves részét alkotja; a művészeti nevelésre fordított idő az alapfoku iskolák évfolyamain heti 150-200 perc, államanként változó /Bealmer, 1965/.

Az Egyesült Államok alapfoku-elemi iskoláinak kb. 20%-ában

/Unesco, Art Ed., 1972/ speciális képzettségű - az egyetemek és főiskolák művészeti nevelés szakán végzett - művészeti nevelő vagy művészeti nevelő irányítja a tanulók tevékenységét, oktatja a művészeti tantárgyakat; az iskolák többségében viszont a művészeti nevelés főleg az osztálytanítók feladata. Ez azt jelenti, hogy az Államok kb. 82 000 alapfoku-elemi iskolájából csak 16 400 olyan iskolát találunk, ahol speciálisan képzett művészeti nevelőt alkalmaznak e feladatok ellátására - és ez bizony nem sok.

Kutatásainkhoz megkaptunk egy fontos dokumentumot, amely az 1935. június 17-től június 28-ig, Owatonna-ban /Minnesota Állam/ tartott Pedagógusok Nyári Egyetemének Művészeti Nevelés Szekciójában hozott határozatokat rögzíti. A dekrétum kimondja, hogy: "A művészeti nevelés nem ruházható át speciálisan képzett tanárookra a nevelési intézményekben; minden tantárgy minden tanárának részt kell vennie az iskola művészeti nevelésében. Minden pedagógusnak meg kell értenie a művészet fontosságát, jelentőségét az iskola oktató-nevelő tevékenységében, mert ez alapvető feltétele a művészeti nevelés fejlesztésének, a megfelelő művészet-nevelési programok kidolgozásának." /OAEP, 1935. 2. p./ Hozzá kell tennünk, hogy a művészeti nevelés bevezetésének kezdetén /1920-as évek/ az alapfoku-elemi iskolákban még nem taníthattak a "művészeti nevelés" szakon végzett tanárok, hiszen a college-okban, illetve az egyetemeken ilyen jellegű képzés 1955-ig nem létezett. Voltak művészeti college-ok /művészeti főiskolák, szakiskolák/, de az itt végzett hallgatók nem az alapfoku vagy a középfoku oktatásban helyezkedtek el, hanem a reklámkészítésnél, könyvkiadásnál, filmgyártásnál; különféle művészeti egyesületeknél vállaltak munkát.

Mint ahogyan azt már dolgozatunk I. részében kifejtettük, az 1950-es évektől a művészeti nevelés az iskolák általános curriculumainak egyre szervesebb részévé vált, s ezzel párhuzamosan a főiskolákon és az egyetemeken megalakult "művészeti nevelés" tanszékek is egyre több szakembert képeztek. Mivel a képzés még mindig nem elégíti ki az alap-

és középfoku iskolákban lévő szaktanár iránti szükségleteket - az 1972-es adat alapján az alapfoku-elemi iskoláknak csak 20%-ában találkoztunk "művészeti nevelés" szakos tanárral - ezért változatlanul hangsúlyozzák az 1935-ben hozott határozat idevonatkozó pontjait.

Az utolsó harminc év /1945-1975/ változásai közül kiemelkedik, hogy az amerikai alapfoku-elemi iskolák többségében megfelelően tervezett és jól felszerelt művészeti stúdiókat, munkaszobákat építettek, ahol a tanulók számára maximálisan biztosítottak a művészi jellegű tevékenység végzésének és a művészeti alkotások tanulmányozásának feltételei. A művészeti nevelés 1950 után készült programjai - az ezt megelőző évek programjaihoz viszonyítva - lényegesen igényesebbek. Elkészítésükkor figyelembe vették a következő témák vizsgálati eredményeit összegező jelentéseket és tanulmányokat: 1. Mit jelent a művészet a gyermekek számára? 2. Jelentős része-e a gyermeki világnak? 3. A gyermek első művészeti próbálkozásai visszatükrözik-e azt a kulturális, faji és etnikus környezetet, amelyből jött? 4. Mi a gyermeki művészet fejlődésének evolúciója? 5. Mit mond a gyermek saját alkotásáról szavakban és mit mesél az általa készített mű? 6. Hogyan segíthetik, illetve hogyan gátolják a szülők gyermekeik művészeti fejlődését? Kutatták, hogyan fejleszthető az érzékelés-észlelés, a megfigyelés, a képzelőerő az irodalmi, zenei, képzőművészeti alkotások felhasználásával, továbbá az ebből származó vizsgálatok eredményei, hogyan használhatók az "életszerű" művészeti nevelésben.

A nevelés szakemberei, művészek, szülők, továbbá más, gyermekekkel foglalkozó személyek bevonásával vitatták meg a programtervezeteket. Ezeket az értekezleteket nemcsak a fejlettebb államokban tartották meg, hanem szinte az Egyesült Államok összes iskolakörzetében, az állami Nevelési Bizottságok irányításával. A tanácskozások - melyek színhelyei az iskolák, kulturális központok, egyetemek voltak - általános célja: feltárni a gyermek alkotó, cselekvési szükséglete és egyéni fejlődése kapcsolatát, s ennek megfelelően kidolgozni az alapfoku-elemi

iskolák művészeti nevelésének programjait.

Míg a művészeti nevelés korszerűsítése előtt megjelent programok csak gyakorlati célokat szolgáltak, a jelenlegiek gondot fordítanak a természet tanulmányozására, az esztétikai értékek meg- és felismertetésére és egyben művészettörténeti tájékoztatást is adnak a tanulóknak. PAULINE JOHNSON írja: "A művészeti nevelésben a gyermek nem egyetlen művészeti ág irányába fordul, nem egyfajta művészeti területen tevékenykedik és nem egyetlen művészeti ág történetét ismeri meg. A művészeti nevelés általános képet nyújt a művészetről, bemutatja a művészeti ágak fejlődését és egymással alkotott kapcsolatait. Az elemi iskola szintjén arra tör, hogy a gyermekek a művészeti tevékenységek végzésével és a műalkotások vizsgálatával mélyebben ismerjék meg a látható világot. Ugyanakkor a művészeti programok nemcsak a művészeti tantárgyak és eszközök választékáról gondoskodnak, hanem elegendő rugalmassággal is rendelkeznek ahhoz, hogy biztosítsák a gyermeki fantázia fejlődését, az eszközökkel és ötletekkel való kísérletezgetést." /1965. 78. p./ Hasonló gondolatokkal találkozunk a New York Állami Egyetem "Inside Education" c. módszertani folyóiratában: "Napjaink iskoláiban a vizuális művészetek jelentése megnövekedett: kézimunkázás, képkészítés, fényképezés, festés, filmkészítés, kerámia, szobrászat stb. A tanulók e tevékenységei kapcsolódnak az elemi iskolákban tanított fő tantárgyakhoz, az írás-olvasáshoz, a tánchoz, az irodalomhoz és a történelmi tanulmányokhoz." /1973. 8. p./ A különböző művészeti ágak tanulmányozását integrálják, a művészeti tevékenységformákat összefüggésbe hozzák az általános curriculum más tantárgyaival.

Az alapfoku-elemi iskolák művészeti nevelésével, koncepcióinak, tartalmának vizsgálatával, jellemzőinek feltárásával az Egyesült Államokban sok nevelésteoretikus foglalkozott. Kiemelkedőnek tartjuk VIKTOR LOWENFELD, MANUEL BARKAN, FREDERICK M. LOGAN, CORETTA MITCHELL, GERALDINE DIMONDSTEIN munkásságát, akik célmegfogalmazásaival dolgo-



zatunk előző részeiben már találkoztunk. A felsorolt szerzők munkáikban összefoglalják ugyan az alapfoku-elemi iskolák művészeti nevelését, vizsgálják a művészet-nevelési programokat, de különféle megközelítési szempontokat alkalmaznak. VIKTOR LOWENFELD a gyermek pszichikus fejlődésének állomásain, MANUEL BARKAN az alkotó folyamat szakaszain, FREDERICK M. LOGAN a történelmi fejlődés főbb állomásain, CORETTA MITCHELL a képzési célokon, GERALDINE DIMONDSTEIN pedig a tantermi tevékenységeken keresztül tárja elénk az elemi iskolák művészeti nevelését. Ezért olyan szakkönyveket, dokumentumokat kerestünk, amelyek a teljesség igénye mellett átfogó és rendszerezett összefoglalást adnak az elemi iskolák művészeti neveléséről.

Alapvetően a jelenlegi amerikai művészeti nevelés egyik legnagyobb alakjának, HOWARD CONANT professzornak műveire tudunk támaszkodni, akinek tankönyvét az "Art in Education"-t és tankönyvének átdolgozott változatát, az "Art Education"-t valamennyi állam egyetemén és főiskoláján használják a művészeti nevelők és művésztanárok képzésében. CONANT figyelembe veszi a fent említett szerzők kutatási eredményeit, nemcsak egy államra, hanem az Államokra kiterjedően, mind elméleti, mind gyakorlati alapokra, gazdag kutatási tapasztalataira támaszkodva alkot képet az alapfoku-elemi iskolák művészeti neveléséről. Ezért dolgozatunkban elsősorban az ő áttekintését vizsgáljuk. Felhasználjuk még az Amerikai Nevelési Enciklopédia idevonatkozó fejezeteit, és természetesen nem hagyjuk figyelmen kívül más, a művészeti nevelés problémáival foglalkozó kutatók munkáit sem.

Az elemi iskolák művészet-nevelési programja öt területet ölel fel: 1. képző- és iparművészet; 2. irodalom; 3. szín-, tánc- és filmművészet; 4. zene; 5. építészet.

A művészeti programszerkesztők abból a megfigyelésből indultak ki, hogy iskoláskor előtt a gyermek leginkább játék útján szerez ismereteket a valóságról, közvetlen és tágabb környezetéről; fejleszti testi és szellemi adottságait. Ebből a játékos tevékenységből válik ki egy többé-kevésbé tudatos ismeretszerzésre irányuló tevékenység: a tanulás. Iskolába lépéssel a gyermek életformájában, környezetével való kapcsolatában tehát alapvető változás következik be: tevékenységében a tanulás mennyiségileg és minőségileg döntővé válik, e tevékenységforma pedig az iskolába eltöltött évei során egyre differenciáltabb, bonyolultabb és intenzívebb lesz. Az ismeretek elsajátításakor a fogalmak, tulajdonságok, viszonyok, szimbólumok használatával fejlődnek képességei. Tevékenységrendszerében néhány tevékenység önálló területté válik - esztétikai, sport, technikai-konstrukciós stb. - ez pedig meghatározza személyiségének irányultságát.

Az elemi iskolai művészeti programokban - mind az öt területen - kiemelik a játék szerepét az ismeretek elsajátításában és ennek megfelelően választották meg a művészeti foglalkozások elméleti anyagait és gyakorlati munkáit. A program minden évfolyamon figyelembe veszi a tanulók érettségét; a gyermekcsoportokra jellemző közös, ugyanakkor a csoporton belüli egyéni sajátosságokat; az ismeretek elsajátításában, a tevékenységek kiválasztásában és tempójában tekintettel van a csoportok szükségleteire, és egyuttal biztosítja a tanulók egyéni képzését, fejlesztését.

A képző- és iparművészeti terület a manipulatív tevékenységet kísérő pozitív érzelmi hatásokra épül; konkrétan arra, hogy a gyermek örömet lel az egyszerű formák létrehozásában, élvezetet jelent számára az alak-szín-szerkezet. A program feltételezi, hogy a gyermek iskolába lépésének idején tuljutott a firkálás időszakán, némi fogalma van

a grafikus ábrázolásról, a térbeli formák kialakításáról, ismeri az egyenes, metsző-egyenes, ív, kör, háromszög, négyszög stb. fogalmát. Igényli a tervszerű, szervezett művészeti foglalkozásokat, melyek az alkotó tevékenységet és a művészeti munkák tanulmányozását egyaránt magukban foglalják /Conant, 1964/. Ebben a korban /6-8. életév/ a gyermek már segítséget kér utánozó-másoló hajlamának leküzdéséhez, képességei kibontakoztatásához /Lowenfeld, 1970/.

Az iskolába lépő gyermeknek örömet okoz a változatos művészeti anyagokkal végzett kísérleteztetés. Azonban az általánosan használt anyagok, mint pl. a tempera, pasztellkréta, papír, agyag, gyurma, szerkezeti elemek - az alkotó tevékenységhez már csak kezdeti impulzust biztosítanak. Művészeti tevékenység végzésére a 6-12 éves tanulót jobban motiválják a diapozitívek, filmek, pantomimek, bábjátékok, a muzeumba, állatkertbe stb. szervezett kirándulások. A gyermekeket korai iskolai éveiben megtanítják a témához megfelelő anyag kiválasztására /mit-miből/, és a produktum elkészítésének technikájára /hogyan/.

8-12 éves korra a tanuló egyre nagyobb érdeklődést mutat a komplexebb és változatosabb tevékenységek iránt, mint pl. a linoleumfestés, batikolás, tempera használata pasztellkréta kombinációjával, monotípiák, applikált fali szőnyegek, terítők készítése; textil-, ház-, lakótelep-, város- és reklámtervezés. A sík- és térbeli ábrázolásban élményt jelent számára a színkeverés, a szerkezeti egyensúly megteremtése, armaturák felhasználása, az eszközökkel való bánás elsajátítása.

12 éves korra a tanuló szinte minden tárgyat vagy témát képes "művészien" tolmácsolni. Rendszerint 20-30 perc alatt szépen leegyszerűsített rajzot vagy modellt produkál. A témát leglényegesebb elemeire redukálja; felnagyítja vagy hangsúlyozza azokat a részeket, melyeknek különös fontosságot tulajdonít. Pszichikai-testi fejlődésével párhuzamosan ábrázoló tevékenysége síkban és térben egyaránt tudatosabbá válik, 8-12 éves korára művészeti munkáinak esztétikai értéke is meglepően magas. "Látható könnyedséggel és gyorsasággal határozza meg a színeket,

melyek megjelenítése egyenlő azzal a lírikus szépséggel, melyet CHAGALL, REDON vagy MATISS produkált. Úgyesen és könnyeden tervez agyagfigurákat, melyek rokonait felfedezhetjük IPCHITZ-nál vagy GIACOMETTI-nél." /Conant, 1964. 65. p./

A művészeti nevelés programjának irodalmi területe szorosan kapcsolódik a képzőművészeti foglalkozások tananyagához. A hagyományos művészeti nevelés hibája az volt, hogy 1. elválasztották az irodalom tanítását más művészeti tantárgyaktól és 2. a pedagógiai gyakorlatban nem elég sokoldaluan aknázták ki az irodalmi művek nevelési impulzusait. Pedig az irodalmi alkotások sok ötletet adnak a képzőművészeti neveléshez, ugyanakkor a képzőművészeti alkotások megbeszélése gyarapítja a tanulók képzeletvilágát és előnyösen befolyásolja nyelvi fejlődésüket. A korszerű művészeti nevelésben nagy gondot fordítanak arra, hogy az olvasókönyvi anyag kiválasztása, elrendezése és felhasználása az esztétikai értékek, az ember és környezete megismerését tegye lehetővé. Már az elemi iskolában arra kell nevelni a tanulókat, hogy a szépirodalom olvasásában egyidejűleg lássanak munkát és alkotást /Conant, 1964/, az olvasással alakítsák ki a valóságról alkotott esztétikai felfogásukat /Conant; Randall, 1958/.

Az irodalmi műveknek belső tartalmukkal kell hatniuk a tanulók élményvilágára /Lowenfeld, 1970/. Ezért az iskolai programok javasolják a változatos szövegfeldolgozási módokat, hogy ezáltal is fokozzák a művek esztétikai hatását. A mondanivaló elmélyítésében szerepet játszik a megjelenítés is. Így az irodalmi foglalkozásokon a tanulók nemcsak elolvassák és megbeszélik az alkotást, hanem - a szövegtől függően - eljátsszák, párbeszédes formában feldolgozzák, bemutatják azt. Számos vizsgálat igazolja /Lowenfeld, 1970; Conant; Randall, 1958; Pergament, 1976; Rogers, 1959; Torrance, 1965/, hogy a gyermekek szívesen illusztrálják olvasmányaikat. Az illusztrálás szintén elősegíti az élmény elmélyítését, illetve az olvasás során szerzett ismeretek megszilárdítását.

Az elemi iskolai művészeti nevelés szín-, tánc- és filmművészeti területéről külön kiemeljük a bábszínház, a testnevelés és a filmesztétika jelentőségét.

Közismert tény, hogy a bábszínház nagyhatással van a gyermek esztétikai érzékének fejlesztésére. Kezdetben mint néző, később mint aktív szereplő is részt vesz a bábszínház előadásában. A művészeti nevelés programjaiban a bábozás olyan tevékenység, amely integrálja a képzőművészeti, irodalmi, zenei, mozgásművészeti ismereteket. A bábelőadáshoz ugyanis a "színészek"-en kívül szükség van bábokra - ezek elkészítésének színhelye a képzőművészeti tanterem. Szükség van olyan irodalmi alkotásra, melyet bábokkal meg lehet jeleníteni - ehhez bőséges választékot kínálnak az irodalmi foglalkozások. Szükség van zenei és mozgásművészeti ismeretekre is - mindezeket az ének-zene és testnevelésórákon sajátíthatják el a tanulók.

A testnevelés szépsége elsősorban a mozgáskultúra fejlesztésében és a harmonikusan fejlett testalkat kialakításában nyilvánul meg. Elemi iskolai szinten a program főleg játékos tevékenységeket tartalmaz - ügyességi gyakorlatok, versenyek - és játékos formában foglalja magába a táncoktatást /balett/ is. A táncoktatás tulajdonképpen összekötő hídként szerepel a testnevelés és ének-zenetanítás között, nemcsak a testnevelési foglalkozások, hanem az ének-zeneórák szerves része is.

A művészeti nevelés fent jelzett területén készített programokban szerepel a filmesztétika is. Elemi szinten ugyan, de a filmek komplex elemzésére szoktatják a tanulókat. Stúdiófoglalkozások keretében foglalkoznak a film fő alkotóelemeivel, tartalmával, szerkezetével, dramaturgiai és filmesztétikai felépítésével. A filmekkel való foglalkozásból logikusan következik, hogy a programok a fényképezést sem hagyják figyelmen kívül. Az alapfoku iskolában megkezdik a fényképezés technikájának tanítását, s arra törekednek, hogy kifejlesszék a gyermekekben a művészi fényképek iránti érzéket.

A megreformált művészeti nevelés új követelményeket állított a zenetanítás elé is. A zenei nevelés célja már nemcsak az "éneklő ifjuság", hanem a zeneértő közönség nevelése is, ami az elméleti alapfogalmak tisztázását és a zenei izlés kialakítását igényli.

Az iskolai programokban - mind alap-, mind középfokon - legfontosabb feladat az elmélet és gyakorlat egyesítése; a tanulók öntevékeny zenei foglalkoztatása és céltudatos felkészítése a társadalom zenei életében való aktív részvételre /közös opera- és hangversenylátogatások; rádió zenei műsorának együttes hallgatása; a televízió zenei adásának közös megtekintése/.

A zenei nevelés programja bizonyos mértékig az iskolaelőtti nevelési intézmények előkészítő munkájára alapoz. A gyermekek döntő százaléka /86% - Bealmer, 1965. 219. p/ az iskolába már bizonyos foku zenei képzettséggel jön, s ez jelentősen megkönnyíti a pedagógus munkáját, s nagyobb eredmények elérését teszi lehetővé.

A zenehallgatás és zeneértés készségének kialakítását célzó pedagógiai módszerek gyakran vezettek a művek félreismerésére, felszínes megítélésére /Conant, 1964/. Az új módszerek alapelvei: 1. a tanulók nem egyszerre válnak zenehallgatókká, ezért átgondolt, a könnyebbtől a nehezebb felé haladó, fokozatos előkészítő munkára van szükség; 2. az egyes művek meghallgatásához hozzá kell kapcsolni a zeneszerző "zenei arcképét", tehát nem az életrajzát, hanem a zeneművet kell beilleszteni a formatani ismeretekbe és történelmi korszakba. Mindez segíti a művek tartalmának megértését, a zenehallgatás készségének fejlődését.

Az Egyesült Államok alapfoku iskoláiban használt énekkönyvek nem csupán az ének, hanem a hangszeres zene tanításában is felhasználhatók. A zenei foglalkozásokon különböző gyermekhangszereket adnak a tanulók kezébe, s megtanítják őket azon játszani. Ritmusérzéke kifejlesztése érdekében rászoktatják a tanulókat arra, hogy tapssal vagy dobogással kísérik éneküket.

Az elemi iskolák művészet-nevelési programjaiban az építészet területe egybefonódik a képző- és iparművészet területével. Kizárólag a tanári kézikönyvekben találkoztunk e két rész elkülönítésével, ott is acélból, hogy a pedagógusoknak jelezzék, mely tevékenységfajtákból válik ki az építészet a középfoku tanulmányokban /középfokon mint látni fogjuk, teljesen különálló részt alkot/.

Az elemi iskolák művészet-nevelési programjait az előbbieken vizsgált területeken a következő szempontok figyelembevételével tervezték:

1. A gyermek alkotó szabadságának, sokoldalú fejlődésének tényleges biztosítása.

2. A művészeti tantárgyak integrálása a curriculum más tantárgyaival, a művészeti nevelésnek a nevelés más területeivel annak érdekében, hogy a gyermek: a/ hasznosíthassa a más tantárgyakból szerzett ismereteit; b/ mind a művészeti tantárgyak, mind a többi tantárgy egységesen szolgálja az oktató-nevelő célok megvalósítását.

3. A művészet történelmi fejlődésének és a jelenlegi amerikai társadalomban betöltött szerepének megértetése a 6-12 éves gyermekekkel.

4. A pedagógus szabadságának biztosítása egyéni művészet-nevelési program tervezéséhez és végrehajtásához.

A művészet-nevelési programok megvalósításában szem előtt tartják, hogy "... a művészetet hatékonyan kell felhasználni a modern iskolában mint az önkifejezés és önmegvalósítás területét; mint eszközt más alkotó tevékenység teljessé tételéhez és mint tevékenységet önmagában" /Ritson; Smith 1975. 2. p/.

### 3. Művészeti nevelés a középiskolákban

Az Amerikai Egyesült Államok középfoku oktatása az alapfoku-  
elemi oktatásra épül. Szerkezete<sup>+</sup> a következő:

4 éves középiskolák /Four-years High School/	felső tagozatu közép- iskolák /Senior High School/	egységes középisko- lák /Comprehensive High School/
	alsó tagozatu közép- iskolák /Junior High School/	alsó és felső tagozattal
alapfoku-elemi iskolák /Elementary School/		

Az USA középiskoláiban folyó művészeti nevelés vizsgálatakor nehézségeink voltak. Ennek oka elsősorban az, hogy az alapfoku iskolák-  
tól eltérően a művészeti nevelés /a művészeti tantárgyak felvétele sem/  
nem kötelező a középfoku nevelési intézményekben. Ezért az Államok kö-  
zépiskoláit tekintve találkozzunk olyan iskolákkal, melyekben a művésze-  
ti nevelés vagy kötelező, vagy választható jellegű vagy egyáltalán nem  
szerepel az általános curriculum anyagában. A középfoku oktatási intéz-  
ményekben folyó művészeti nevelés vizsgálatával kapcsolatos kutatásain-  
kat az alábbiakban összegezhetjük:

A kisebb amerikai középiskolák, a junior középiskolák és az  
alsó-felső tagozattal egyesített /Junior-Senior Combined = Comprehensi-  
ve/ középiskolák curriculumában művészeti kurzusok egyáltalán nem vagy  
csak rendkívül meghatározott számban léteznek. Ezeknek a középiskoláknak  
kb. 20%-a /a beiratkozott tanulók száma egy-egy iskolában 300-on alul

<sup>+</sup> Széchy Éva: Az Amerikai Egyesült Államok oktatásügyének és pedagógiá-  
jának néhány fejlődési tendenciája. = Magyar Pedagógia,  
1976. No 1-2. 115. p.



van/ kínál curriculumában művészeti kurzusokat. A nagyobb középiskolák /1000 vagy ennél több tanuló/ több mint 95%-ának, a Senior középiskolák 75%-ának általános curriculumában megtaláljuk a művészeti nevelés programját.

Mindemellett akár három- vagy négyéves; akár kicsi vagy nagy; akár városban, falun vagy külvárosban lévő középiskolát tekintünk, egy dologban közös vonást mutatnak: bárhol létesítettek művészeti osztályokat, azok rendszerint a választható programok listáján szerepelnek. Ezzel a választási lehetőséggel a teljes hallgatóság létszámának csak elenyésző százaléka él. Az Egyesült Államok Nevelési Hivatalának statisztikai adata szerint a tanulóknak kb. csak 15%-a az, aki a "művészetet" felvette a középiskolai tanévek folyamán; és a teljes tanulólétszámnak kevesebb mint 25%-a iratkozott be egy vagy több művészeti kurzusba középiskolai tanulmányai során /Unesco, 1974/.

Ennek az alacsony beiratkozásnak az oka nemcsak a művészeti programok minőségi jellemzőiben rejlik, okai a művészeti előadók, a művészeti nevelők és művésztanárok is. Nagyon sok pedagógus előnyben részesíti a főiskolai szinten való tanítást. Kétségtelen, hogy mind fizetésüket, mind továbbképzési lehetőségeiket tekintve összehasonlíthatatlanul jobb helyzetben vannak a főiskolán oktató pedagógusok a középiskolai tanároknál, akik munkaterhelése is nagyobb és fárasztóbb. A Junior és Senior középiskolák művészeti nevelőinek feladata elsődlegesen az, hogy mint stúdió-vezetők irányítsák tanítványaik alkotó munkáját a művészeti tevékenységben. De az esetek többségében a művészeti nevelők kedvenc művészeti tevékenységeiket végeztetik a tanulókkal e stúdiófoglalkozások keretében, és ennek következtében egyirányba terelik a művészeti nevelést, amely nem mindig vonzó a tanulók számára; elhanyagolják a művészeti ismeretnyújtást is, és a művészeti tevékenységek, a stúdiófoglalkozások - egyhangúságuk miatt - unalmassá, megszokottá válnak.

A kisebb középiskolákban - ahol rendszerint egy művészeti nevelő dolgozik - a választás gyakran meghatározott, un. "általános mű-

vészeti osztály"-ra esik. A választás tehát csak annyiból áll, hogy a tanuló eljár ezekre a foglalkozásokra vagy nem. Az esetek többségében ezt a "választást" az oktatásügyi hatóságok kötelezővé teszik.

A nagyobb, több tanulót befogadó középiskolákban, ahol három vagy ennél több művészeti előadót foglalkoztatnak, a művészeti nevelés megalapozott, már bizonyos mûltra tekinthet vissza. Ezekben az oktatási intézményekben gazdagabb a tanulók választási lehetősége is a művészeti kurzusokat illetően.

A Junior középiskolákban folyó művészeti nevelés rendszerint 1 féléves kurzus, ennek elvégzése mind a 7., mind a 8. osztályos tanulóknak kötelező. Abban az iskolaformában, ahol a 9. osztály a Junior középiskolák része, a művészeti ismereteket tanítják a 9. osztályokban is - kötelező jelleggel. Legújabb adatok szerint /Bealmer, 1975/ a Junior középiskolák művészeti nevelése mindhárom osztályban kiterjed az egész tanítási évre, és a művészeti programok által előírt követelmények teljesítése kötelező.

A Senior középiskoláknak kb. 10%-a kötelező tantárgyként jelöli meg a művészetet. Ez azt jelenti, hogy a tanulóknak kötelezően választaniuk kell az iskola általános curriculumában szereplő művészeti programok kurzusai között, és természetesen a tanév végére teljesíteniük kell a programban előírt követelményt. Néhány iskolában bevezették a művészeti alapismereteket nyújtó, un. "bevezető kurzus"-t, melyet minden tanulóknak /általában a senior középiskolai tanulmányai kezdetén/ el kell végeznie ahhoz, hogy a felsőbb évfolyamok "haladó kurzus"-ai közül szabadon választhasson. A Senior középiskolákban - a művészeti kurzusokat felvevő tanulókat - 1 vagy 2 művészeti csoportba osztják az iskola, vagy az iskolakörzet kulturális érdeklődésétől és lehetőségétől függően. Azoknak a tanulóknak, akik főiskolára vagy egyetemre készülnek és különösen azoknak, akik a művészeti főiskolákon szeretnének továbbtanulni, kötelező választaniuk az ajánlott művészeti kurzusok közül egyet.

A művészetek kötelező programjai különféle formában szerepelnek. Pl. MASSACHUSETTS ÁLLAM Senior középiskoláiban minden tanulónak látogatnia kell a művészeti előadásokat /képző- és iparművészet; irodalom; zene; szín-, tánc- és filmművészet; építészet/ és részt kell vennie az előadásokhoz kapcsolódó stúdiófoglalkozásokon. A LOS ANGELES-i középiskolákban minden senior középiskolás vagy zenei vagy képzőművészeti körbe jár. Azoknak a tanulóknak, akik a bevezető kurzus elvégzése után nem kívánnak semmilyen, az iskolában meglévő művészeti foglalkozások egyikébe sem beiratkozni, új kurzust nyitottak a "művészet világa" címmel /Arizona, Minnesota, Ohio, Pennsylvania, Virginia Államok/, ahol a tanulók művészettörténetet, művészetelméletet és művészetkritikát tanulnak; de stúdiótevékenységben nem vesznek részt.

A középiskolák általános képzési programjába ágyazott művészeti nevelés jellegét számos tényező határozza meg.

1. Fontos az iskola nagysága. "A nagyobb, rendszerint városi vagy külvárosi középiskolákban hozzáértő, pedagógiai gyakorlattal rendelkező művésztanárok állítják össze mind a választható, mind a kötelező művészeti foglalkozások típusait és ezek anyagát" /Silverman; Lanier, 1964. 119. p/. A kicsi, rendszerint vidéki középiskolákban az egyetlen művésztanár - ha van ilyen - képtelen versenyezni a nagy iskolákkal. "A kisebb középiskolák lehetséges, hogy találjanak olyan előadókat, akik jólképzett művészek, akik ismerik a művészetek történetét, de ez nem elegendő a középiskolai művészeti neveléshez" /Silverman; Lanier, 1964. 120. p/.

2. Lényeges tényező az iskolák felszereltsége és ellátottsága. A kisebb iskolák gyakran semmiféle támogatást nem kapnak; az állami ráfordításból minimálisan részesülnek, ezért szinte lehetetlen a művészeti kurzusok változatos típusainak bevezetése. Bármennyire is hirdetik a művészeti neveléssel foglalkozó teoretikusok, hogy a művészet nem luxus, a művészeti nevelésre szükség van a középiskolákban is, ezekben jó, ha

egyfajta művészeti programot be tudnak vezetni az általános képzés tervébe.

3. A művészeti programok fejlettségére, a művészeti nevelés színvonalára az iskolakörzetek társadalmi-gazdasági szintje is hatással van. Egy jobb gazdasági és magasabb kulturális színvonalon lévő körzetben a tanuló egyrészt "többet hoz" magával otthonról, másrészt a családok anyagilag is nagyobb részt tudnak vállalni az iskolák támogatásából /ez főleg a felszerelés fejlesztésére és a különböző művészeti alapanyagok beszerzésére irányul/. Nem véletlen, hogy egyes művészet-nevelési programok meghatározzák a szülők feladatait, amely elsősorban az anyagi támogatásra irányul.

4. Fontos determináló tényező az egyes középiskolák programjaiban a művészeti foglalkozásokra fordított idő. Ez többnyire programonként változó, heti legkevesebb 3 órától /ez lehet 45-60 perces/ heti 6, max. 8 óráig terjed. Az előadások számát kurzus-fokozat határozza meg, de az óraszám itt sem kötelezően előírt.

A művészeti nevelés új koncepciójának megvalósítása megkövetelte a középfoku iskola képzési és nevelési céljainak, feladatainak alapvető megváltoztatását, a képzés tartalmának, az oktató-nevelő munka formáinak és módszereinek mélyreható átformálását. Az 1950-es évek közepén kezdték el az újfajta művészeti nevelés alapjainak bekapcsolását az iskolai képzés tartalmába, melyet az ötvenes évek végén és a hatvanas évek elején megszilárdítani igyekeztek. A művészeti nevelésről és oktatásról azt mondhatjuk, hogy még napjainkban sem szerves része a középfoku oktatási intézményekben folyó általános képzésnek. A középiskolák művészeti nevelését tovább kell fejleszteni az általános képzés rendszerében és ezt csak akkor tudják megvalósítani, ha az összes középfoku oktatási intézményre kiterjesztik.

Azokban a középiskolákban, ahol művészeti nevelésről beszél-

hetünk, a művészeti nevelés valamennyi tantárgy oktatásának segítségével, művészeti foglalkozásokon, művészeti szakkörökben és muzeumokban végzett, szervezett tevékenységekkel valósul meg. Az elméleti oktatás osztálytermekben /csoportokban/, klubokban, laboratóriumokban /studiókban/ és a muzeumok "művészeti munkaszobái"-ban folyik.

A középiskolák művészeti nevelése magában foglalja a művészetelméleti, művészettörténeti és esztétikai alapismereteket, továbbá biztosítja a tanulók alkotó tevékenységét a képző- és iparművészet, irodalom, zene, mozgásművészet és építészet területén. Az elméleti és gyakorlati foglalkozásokat kirándulások egészítik ki /muzeumok, tárlatok, galériák, irodalmi estek, színházak, operaelőadások, hangversenyek, arborétumok, állatkertek, üzemek, műtermek/.

A középiskolai művészeti nevelés szükségességét az alábbiakban indokolják: "Mivel a művészet fokozatosan jelentős szerepet játszik a modern életben, azok a fiatalok, akik nemrendelkeznek művészeti-esztétikai alapismeretekkel mind gazdaságilag mind kulturális szempontból hátrányban vannak. Minden emberi készítmény jellegét meghatározza művészeti tervezésének sajátossága. Minden fiatalnak, így azoknak is, akik középiskolába járnak, szükségük és joguk van magasan kvalifikált művészeti nevelésre. A vizuális nyelv elsajátítása, a művészetek mondanivalójának, tartalmának megértése, a művészetek történetének megismerése legalább olyan fontos a középiskolai tanulók számára, mint a társadalom- és természettudományos ismeretek megszerzése." /Conant, 1971. 293. p./

A mimetikus és nem-mimetikus művészetek tananyaga példákon keresztül mutatja be a tanulóknak a többé-kevésbé tipikus műalkotásokat. A műalkotások, a korszakok és az egyes korszakok stílusainak, témáinak megismerését biztosító előadásokhoz diapozitiveket, művészeti szakkönyveket, filmeket, tv-adásokat és eredeti alkotásokat használnak a művészeti nevelők. A tanulóktól megkövetelik, hogy megbízható jegyzeteket készítsenek az előadásokról, és az előadásokhoz felhasznált illusztrációkat külön füzetben jegyezzék fel. A művészeti ne-

velő vezetésével, olykor meghívott előadó vagy művész jelenlétében beszélgetnek a művészetekről.

Az elméleti anyagot kiegészítő studiófoglalkozások nemcsak a tanulók egyéni művészi ábrázolásának készségét fejlesztik, hanem gazdagítják művészeti ismereteiket is. A program a tanulóknak pontosan megjelöli a kötelező és ajánlott irodalmat, a tevékenység jellegét, az elkészítendő alkotásokat továbbá házi feladatként meghatározza a muzeumok, képtárak, színházak, hangversenyek stb. látogatását is. A művészeti nevelésben használt technikai eszközök, pl. hódózható lemezjátszó, magnetofon, 8mm-es vetítő, zártláncu televízió, sokszorozó gépek, másoló és fényképező eszközök használata alkotó, örömteli iskolai és iskolán kívüli munkát biztosít.

A Junior és Senior középiskolai tanulók tevékenységében szerepel: 1. képző- és iparművészet - festészet, szobrászat, modellezés; formatervezés, grafika; reklámkészítés. 2. irodalom - az amerikai prózairodalom és költészet fejlődése; irányzatok; európai irodalmi művek tanulmányozása; fogalmazás /meghatározott és szabadon választható témáról/; verskészítés; dramatizálás. 3. mozgásművészetek - tánc, balett, gimnasztikai gyakorlatok /művészi torna/. 4. építészet - épület-, lakónegyed-, várostervezés; berendezés és belső tervezés; makettek készítése; armaturák felhasználása. Ezen kívül foglalkoznak - studiótevékenység keretében - fényképezéssel, filmkészítéssel, előadóművészettel is a tanulók. /Bealmer, 1965. 220-248. p./

A középiskolai művészeti programokra jellemző, hogy a tanulók számára előírt művészeti munkák jellegét és tananyagát a naivtól a bölcselkedőig, a megmunkálatlantól a szakmai ügyesség színvonalát meghaladóig, a gondatlantól a precízig, az unalmastól a fantasztikusig sorolják be. Ez abból fakad, hogy a művészeti kurzusokon minden középiskolába járó tanulótól - és nemcsak a tehetségesektől vagy az

érdeklődőktől - megkövetelnék, hogy olyan remekműveket produkáljanak, mint amilyenek a bemutatott alkotások! A követelményszint gyakran nincs szinkronban a tanulók fejlettségével - egyes iskolákban túl magasak, másutt túl alacsonyak. Sok esetben a tanuló már csak ezért sem választ művészeti kurzust középfoku tanulmányai során.

#### 4. A jövő művészeti nevelésének jelenlegi elképzelései a művészeti nevelés szakirodalmában

A jövőt nem ismerhetjük meg úgy mint a jelent vagy a múltat, de a jelen és múlt jelenségeiből, a tapasztalatok elemzéséből következtethetünk a jövőre. A jövő körülbelüli ismerete meghatározza jelen tevékenységünket, ugyanakkor a jelen eseményei segítenek jövőnk kialakításában. Építeni csak arra lehet ami van, de a múlt, jelen és jövő foglalmi szervesen kapcsolódnak egymáshoz, s erről jövőnk tervezésekor sem szabad megfeledkezni.

A jövő, a jövő iskolája, a jövő nevelése az amerikai pedagógusokat és nevelésteoretikusokat is foglalkoztatja. A futuroológusok munkájához hasonlóan elemzik és rendszerezik a pedagógiai kísérletek eredményeit, a megfigyeléseik alapján összegyűjtött anyagokat, különböző összehasonlításokat végeznek. A meglévő adatokból következtetnek a jövőben létrejövő változásokra, keresik a jelenségek legvalószínűbb, statisztikailag várható lefolyását; számítgatják, hogy feltételezéseik bekövetkezésének valószínűsége hány százalékos. A jövőkutatás nemcsak közoktatáspolitikai vagy iskolaszervezettani kérdéseket érint, vonatkozik az oktató-nevelő munka egyéb területeire is.

Az utóbbi években az iskola oktató-nevelő tevékenysége állandó átalakulásban van az Egyesült Államokban, különböző mennyiségi és minőségi változásokon megy keresztül. Az amerikai iskola fejlődésében

a gazdasági-társadalmi változások hatására a pedagógiai jellegű problémák egész sora merült fel, melyek megoldása nem csekély feladatot jelent. A korszerűsítésre irányuló neveléstudományi kutatások, az oktatás-nevelés gyakorlati kérdéseinek kidolgozása a hetvenes évektől egyre intenzívebben folyik.

A művészeti nevelés szakirodalma azt tükrözi, hogy az amerikai kutatók sokat foglalkoznak a jelen művészeti nevelés irányának, céljának és feladatainak vizsgálatával, s ebből következtetnek a jövő művészeti nevelésének alakulására.

Multunkban és jelenünkben a különféle művészeti ágaknak fontos szerepük van: átszövi életünket a zene, a tánc, a film, az irodalom, a televízió stb. A tudományos-technikai fejlődés következtében ujabb és újabb művészeti ágak jelennek meg. Pusztán a jövő művészetének meghatározása is számos aktuális kérdést vet fel az amerikai szakemberek körében: Hová viszi a technika a művészetet? Mi lesz a hagyományos kategóriákkal a festészetben, szobrászatban, építészetben? Hogyan hat a nézőkre, hallgatókra az új művészet?

Az nyilvánvaló, hogy a művészek a jövőben is anyaggal dolgoznak és alkotásaik elkészítéséhez felhasználják a modern technika eszközeit. SEAWRIGHT mozgó szobrai már megtestesítik a jövő emberének a gyors változásokhoz való alkalmazkodását. Rezgő rudakkal és színes fényekkel "meglepetésműveket" komponál. RILEY optikai mintái a nyugalom és zavar köreinek számítógépes reprodukcióján alapulnak, VASARELY ugyancsak optikai hatásokra épít alkotásaiban. STELLA bevezette a térvásznat és megszüntette a keretek nyomasztó hatását. Követői még a vásznat is elvetették, s egyenesen a képtár falára festenek. Vannak filmrendezők, akik a nézők fantáziájára bizzák, hogy milyen legyen a darab folytatása, de meghatározzák, milyen "nem" lehet. A Super Disneyland-ben a hallgatóságot maximálisan bevonják a műbe. Pl. VAN DER-BECK ürmozijában kupolára vetítik a képeket, a hatás "elmélyítésére" a nézők rezgő székeken nézik az adást.



Egyes futuroológusok szerint a művészek a jövőben kollektívákban alkotnak, technikusok és gépek segítségével. A nagy művészek stílusát számítógépekbe táplálják, s ezáltal új alkotások születnek. A jövőkutatók egy része a jövő művészetét víziókkal és szimulációkkal, mások a művészek és a nem-művészek véleményének összeházasításával próbálják megközelíteni. BUCK ROGERS kozmikus jövőt jósol a művészetnek - tudományos-fantasztikus elképzelések alapján; BUCKMINSTER FULLER paradicsomi állapotot vár a jövőtől a művészet számára. A vezető művészek elképzelései alapján szervezett iskoláknak viszont nem sok jövőt jósolnak. Az egyes művészeti csoportok ugyanis az új utak keresése közben elszakadnak egymástól. A kontaktus hiánya, az elszigetelődés akadályozza az összhang megteremtését /Dobbs, 1976/.

A művészetek ilyenirányú fejlődése mellett mi lesz a jövő művészeti nevelésével?

HOWARD CONANT borulatóan ítéli meg azt a művészeti nevelést, amely manapság a legtöbb iskolában folyik. Ugy érzi, hogy annak nagyrésze "... olyan rossz minőségű, hogy többet árt mint használ" /1973. 148. p/. Szerinte a tanulásnak ez az ága, melyet "... csak a jóhangzás kedvéért hívhatunk művészeti nevelésnek... nem csökkenti, hanem terjeszti a kulturális közepszerűséget. Félrevezet és megzavar, ahelyett, hogy nevelne és magyarázna" /1973. 149. p/.

A művészeti neveléssel foglalkozó szakemberek, művészek, pedagógusok szükségesnek tartják, hogy a jövő iskolájában a művészeti nevelésnek legalább olyan státusa legyen a nevelésben, mint más tudományoknak.

A művészeti tantárgyak ugyanolyan súllyal vegyenek részt a hajlamok, adottságok képességekké fejlesztésében, illetve a már meglévő képességek továbbfejlesztésében mint bármelyik, iskolában oktatott tárgy. Fontos annak biztosítása is, hogy ne csak szórakozás legyen a művészet, hanem járuljon hozzá az ember produktív oldalának kidomborításához, segítse elő a sokoldaluan fejlett embereszmény megvalósítását. Az iskolai oktatásnak fel kell számolnia a régi iskolarend-

szer alapvető célkitűzését, mely szerint a tanulóknak az iskolában egy életreszóló, statikus ismeretanyagot és készségeket kell elsajátítaniuk. A modern iskola célja már nemcsak a tények adatszerű közvetítése, hanem elsősorban az, hogy a tanulót megtanítsa tanulni. A modern oktatási módszerek azonban önmagukban nem elegendőek ehhez. Az iskola oktatási és nevelési célkitűzéseit a különböző oktatási szinteken meg kell újítani és az egyes curriculumokat úgy kell megtervezni, hogy azok fejlesszék a tanuló alkotóképességét, szociabilitását, egyéni gondolkodását. Az iskolának fel kell készíteni a tanulót a társadalmi életre és elő kell készíteni a permanens tanulásra. Ezen cél megvalósításához kell hozzájárulnia a művészeti nevelésnek is. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha figyelembe veszik, hogy a művészeti nevelés mint a nevelés egyik területe, a nevelés többi ágával egységet, rendszert alkot. A cél elérése azt is megkívánja, hogy mind az anyagi, mind a személyi feltételeket biztosítsák az iskoláknak.

Amerikai közvéleménykutatások eredményei azt igazolják, hogy az emberek igénylik a művészetet, a művészet hozzátartozik életükhöz. Az értékelés, elfogadás, visszautasítás és megkülönböztetés terén azonban nagy eltérések mutatkoznak /Dobbs, 1976/. Ez a jövő művészeti nevelésétől méginkább megköveteli az esztétikai érzék, fogékonyság és ítélőképesség kialakítását. Megköveteli, hogy minél többen ismerjék fel az igazi művészi értékeket, és ne a hamis, ál-értékeket kövessék. De az esztétikai izlés, igényesség kialakítása a jövőben sem vezethet egyfajta "uniformizáláshoz" /Lanier, 1976/.

Az esztétikai érzék kialakítását és fejlesztését egyre több szakember rituál-szimbolikai uton kísérli meg; a vonal, ritmus, szín, tér és forma kombinációjának tudatos alkalmazásával. Már ez maga is mutatja, hogy a nevelésben a művészet elkerülhetetlen kölcsönhatásban áll a többi tantárggyal. Művészettörténetben pl. az azték kultúra tanulmányozása elképzelhetetlen matematikai, csillagászati és mitológiai ismeretek nélkül; az alakszobrászathoz anatómiai, az építészethez statikai

ismeretek szükségesek. Mindez felveti a tantárgyi integráció szükségességét /Lewis, 1976/. A megvalósítás nehézségei jól ismertek: munkaerő, anyagi támogatás, pedagógusképzés és -továbbképzés. "Együttes erőfeszítésre van szükség ahhoz, hogy a kezdeti és a később jelentkező nehézségeket le tudjuk küzdeni a művészeti nevelés színvonalasabbá tételéért" /Lewis, 1976. 19. p/.

A művészeti nevelés színvonalának emelése megköveteli, hogy a sokszor nagyon merev kereteket /programokhoz való görcsös ragaszkodás, új programok kidolgozásának akadályai, oktatási formák merevsége/ feloldják. "A jól bevált gyakorlatok nagyon kényelmesek, de változásra és változtatásra szükség van ahhoz, hogy az iskolák még komolyabb munkát végezzenek a művészeti nevelés területén. Szükséges, hogy a művészetet az iskolában annak megérdemelt helyére állítsák és ne szakítsák ki a nevelés rendszeréből" /Lewis, 1976. 20. p/.

ELLIOT EISNER szerint gondosan figyelni kell, hogy hol jelentkezik olyan új gondolat, ötlet, kutatási irány, amely tovább forradalmasíthatja a művészet forrongó és feszült világát. A művészeti nevelés hármas célja: 1. a tanulók megtanítása az anyag- és eszközhasználatra, 2. a valóság és az esztétikai értékek kapcsolatának bemutatása és 3. a művészet jelentésének megértése - a jövőben is megmarad. Azonban alaposabban kell megvizsgálni, hogy mi az, amit a művészet nyújthat, és amit semmi más nem helyettesíthet az általános képzés curriculumában. A művészeti nevelés programjait ismét felül kell vizsgálni, ugyanis a tanulók teljesítményét ezen a területen is még mindig szorosan meghatározott nyelvi és számelméleti keretek között értékelik. Racionális logika uralkodik, a hangsúly a beszéden van, csak az számít ami mérhető, a képi-analógiás gondolkodást kizárták az oktatásból. EISNER akkor látja biztosítotttnak a jövő művészeti nevelését, ha az "olyan művészek kezébe kerül, akiknek jelenlegi tevékenysége meghatározhatja a kialakuló irányzatokat" /1976. 24. p/.

FRANCES ANDERSON felhívja figyelmünket azokra a statisztikai előrejelzésekre, miszerint a művészeti nevelésben résztvevők száma 1980 és 1990 között 60%-kal fog csökkenni. A művészet "alkotó és fogyasztó" rétegei a statisztikai adat ellenére is megkivánják a jövő iskoláitól a megfelelő szintű művészeti nevelést. "A művészeti nevelést akkor lehet közkinccsé tenni, ha az iskolában a tanulók eljutnak arra a színvonalra, hogy képesek lesznek önállóan meghatározni művészeti ismereteik milyenségét és mennyiségét a tananyagban, meg tudják jelölni azok gyakorlási módját és felhasználási lehetőségeit" /1976. 14. p/. Az iskolák tanteštületeinek együttműködése biztosítéka annak, hogy a hagyományostól eltérő módszereket vezessenek be a művészeti nevelésbe. Ilyen pl. a flexibilis tanítás módszere, ahol a tanulók számára sajátos, egyéni igényeket kielégítő tananyagot közölnek. Ennél továbbmegy az a tanítási forma, ahol a tanuló önkiszolgálás formájában maga választhatja ki azt a művészeti anyagot, mellyel foglalkozni kíván.

MORRIS NAUMBURG /1973/ szerint a művészeti nevelésnek nemcsak az iskolai foglalkozásokra kell korlátozódnia, a művészeti nevelésnek számolnia kell az iskolán kívüli idővel is, továbbá nemcsak az iskoláskorú gyermek fejlesztésével kell törődnie, hanem a felnőttekével is. A jövő művészeti nevelésével szemben támasztott követelmény az is, hogy tegye hozzáférhetővé az esztétikumot a gyermek és a felnőtt számára egyaránt. Legyenek vizuális adatbankok, ahol háromdimenziós képeket vetítenek és mellé differenciált szöveget adnak a heterogén hallgatóságnak. Építsenek olyan permanens tanulási központokat, ahol mindenki érdeklődésének és képességeinek megfelelően fejlesztheti önmagát.

A jövő művészeti nevelése és oktatása megkivánja a mind típusában, mind formájában változatos oktatási eszközök felhasználását. Az Egyesült Államok iskoláiban az egyre inkább előtérbe kerülő individualizált oktatás olyan maximális hatékonyságu technikai eszköztí-

pusokat igényel, amelyek megfelelnek az új követelményeknek, alkalmazkodnak az oktatás környezetéhez, a sokféle tanulási stílushoz, a különböző tanulási mértékekhez. Az oktatási eszközök széles skálájára azért van szükség, hogy kompenzálják az individualizált oktatás jellegeből fakadó egyéni különbségeket. Ilyen körülmények mellett az eszköznek úgy kell a tanulót szolgálnia, hogy a tanulásra fordított idő a legkihasználtabb legyen. Mivel a művészeti nevelés megkívánja a korszerű oktatási eszközök alkalmazását, ezért a művészeti nevelőket a pedagógusképző intézményekben sokoldaluan kell felkészíteni hivatásukra. A jövő művészeti nevelőinek, művésztanárainak képzésében nemcsak a műalkotások elkészítésének új technikáit kell a hallgatókkal elsajátíttatni, hanem az új technikai eszközök kezelésének és alkalmazásának módjait is.

A jelenlegi irányzatok és tendenciák mellett - mely mind a művészet szakvilágát, mind a közoktatást illeti - nem biztos, hogy ezen célok, elképzelések és javaslatok megvalósulnak a jövő művészeti nevelésében. VINCENT LANIER erősen sarkítva az alábbiakban foglalja össze véleményét a jelen tapasztalatok alapján a jövő művészeti neveléséről:

"A televízió, mint nevelő- és oktatóeszköz óriási mértékben előretör. Az átlagpolgár minden képesség és tehetség nélkül alkothat gépi eszközökkel. A tanulók a havi 1 művészeti foglalkozáson ujjukkal festenek Gregorián zene dallamára, és tanulmányokat folytatnak arról, miként szépíthetik meg hazai nyomornegyedeiket. A mindent átfogó és mindenhol alkalmazott jelszó a 'kreativitás' lesz. Ennek rendelik alá a művészet emberformáló funkcióját és megalkotják az alkotó művészt is. Ebben a légkörben az USA rádióaktív hulladékterületén élő, rejtélyes és visszavonult professzor cikket ír a művészeti nevelés elvesztett éveiről, de nem adják ki." /1976. 12-13. p./

ÖSSZEFOGLALÓ ÉRTÉKELÉS: A MŰVÉSZETI NEVELÉS HELYZETE AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK ALAP- ÉS KÖZÉPFOKU ISKOLÁIBAN 1955-TŐL 1975-IG

Dolgozatunkban az Amerikai Egyesült Államok alap- és középfoku iskoláiban megvalósított művészeti nevelés jellemzőit vizsgáltuk az 1955-től 1975-ig terjedő időszak változásainak tükrében.

A művészeti nevelés koncepciójában és iskolai gyakorlatában az ötvenes évektől új fejlődési tendenciák jelentkeztek az Egyesült Államokban. A tudományos-technikai forradalom hatására megváltozott nevelési eszmény, az "alkotó ember" kialakítása meghatározta a művészeti nevelés célját és feladatait az alap- és középfoku iskolák oktató-nevelő munkájában. A művészeti nevelés korszerűsítésére vonatkozó kutatások három terület köré csoportosíthatók: 1. a művészeti nevelés elméletének kidolgozása; 2. a művészeti nevelés programjai az alap- és középfoku iskolában; 3. a művészeti nevelés gyakorlata.

A művészeti neveléselméletekben - mint láttuk - jelentős nézetkülönbségek vannak az egyes áramlatok, illetve az egyes teoretikusok között. Mégis megegyező vonása ezeknek a koncepcióknak az, hogy a modern tudományt és technikát - amely a termelést meghatározza - a dolgozó ember ellenségének tekintik.

A művészeti nevelés funkciójának meghatározása a művészeti programok képzésben való elfogadottságának mértéke szerint változott. Az ötvenes években a művészeti nevelés szerepét a curriculumon belüli egyensúly biztosításában jelölték meg, a matematikai és a természettudományi képzés, az egyoldalú intellektualizmus kialakításának ellensúlyozására. Mivel az ipari-technikai fejlesztés korában ezzel az érveléssel nem nagyon sikerült a művészeti nevelést elfogadtatni, illetve más tantárgyakkal "egyenrangúvá" tenni az iskolai képzésben, ezért hirdetni kezdték az "alkotóképesség" kialakításának fontosságát. Kezdetben a művészeti nevelés csak hozzájárult a kreativitás fejlesztéséhez, a nevelés-

teoretikusok célmegfogalmazásaikban olyan személyiség kialakítását jelölik meg, akik alkotó egyének lévén maximálisan helyt tudnak állni az élet különböző területein. Később - mivel még mindig nem sikerült minden iskolában teret nyerni a művészeti nevelés programjainak - azt bizonygatták, hogy a művészeti nevelés és ezen belül is a művészi jellegű tevékenységvégzés a kreativitás kialakításának/fejlesztésének egyedüli módja. Amikor a művészeti nevelést sikerült az általános képzés szerves részévé tenni /alapfoku iskolák/, a művészeti neveléselméletekben visszatértek az eredeti funkció hangoztatásához, melynek lényegét TREVOR THOMAS frappánsan foglalja össze: "Legyen az akár világhíres ember vagy egy mészáros, egy pék vagy egy gyertyamártó, akár Winston Churchill vagy Rousseau házfelügyelője, az valamenynyükben egyformán közös, hogy alkotó tevékenykedés útján igyekeznek megszabadulni a nagy elhatározások gondjaitól éppen úgy, akárcsak a mindennapi élet unalmától, egyhanguságától." /1964. 103. p./

A legújabb művészeti neveléselméletek, szakkönyvek, programok célmegfogalmazásai ebből indulnak ki akkor, amikor a művészet szerepét a technikai fejlettség - emberre nézve - káros hatásainak kompenzálásában látják. Ennek alapján tekintik a művészeti tevékenységet a "bajok gyógyító orvosságá"-nak, mely eltereli az ember figyelmét az élet nehézségeiről, és szint visz élete szürke hétköznapijaiba. A művészeti nevelés filozófiájában ezt a gondolatot törekednek alátámasztani PLATON és ARISZTOTELÉSZ írásaival, illetve napjaink művészet-nevelési teoretikusai ennek szem előtt tartásával alkotják meg elméleteiket.

A korszerű művészeti nevelésnek megfelelő programok kidolgozásánál először a célkitűzéseket kellett tisztázni, csak azután lehetett hozzákezdeni a programok tartalmának és az alkalmazható módszerek meghatározásához. Az 1950 előtt készített programok leglényegesebb hibái a homályos célmeghatározásokból eredtek, melyek jellemzői, hogy általában szűkkörűek és mégsem határozottak voltak, továbbá jórészüik elavult ismereteket tartalmazott. A művészeti nevelés kor-

szerűsítésére irányuló törekvések két problémára hívták fel a programkészítők figyelmét: 1. a művészeti nevelés nem tud lépést tartani az államok kulturális és gazdasági helyzetének - az egyes területek által támasztott igények - követelményeivel; 2. a művészeti nevelés össz-állami szinten egyenetlenül és lassan fejlődik, még mindig kevés azoknak az iskoláknak száma, ahol megfelelő művészeti programokkal, anyagokkal és elegendő szakemberrel rendelkeznek.

A programokat felülvizsgálták, ennek eredményeképpen szükségesnek látszott, hogy a nevelési gyakorlatban helyet kapjon a tanulók aktivizálása, differenciáltabbak legyenek az életkor szerint kitűzött nevelési célok. A művészeti nevelés során nagyobb figyelmet kellett fordítani arra, hogy a tanulók szociális és pszichikai tekintetben egyaránt képesek legyenek a programban rögzített feladatok teljesítésére.

Mivel az iskolai oktató-nevelő munka tartalmának, szervezetének és módszereinek korszerűségét ma nem elsősorban a kész ismeretek mennyiségével, hanem az alkotó gondolkodás és cselekvés fejlesztésével lehet mérni, ezért a megreformált művészeti nevelés alap- és középfoku iskolai programjaiban leghangsúlyosabb terület az alkotóképesség kialakítását/fejlesztését elősegítő művészi jellegű tevékenységvégeztés lett.

A művészeti nevelés célja a műalkotások szerkezetének, mondanivalójának megértetése; az esztétikai élmény átélése; a műalkotások készítésére ösztönzéssel, a tanulók alkotóképességének kifejlesztése. Ennek alapján a művészeti nevelés fő feladatai: a tanulók érdeklődésének felkeltése és szintentartása a művészeti-esztétikai ismeretek iránt; az alkotó kezdeményezőkézség és önálló gondolkodás kialakítása; a tanulók egyéni munkájának megszervezése. A korszerű művészetnevelési programok azt tükrözik, hogy a művészi jellegű ismeretszerzés egyre inkább összefonódik a tanulók alkotó tevékenységével; a megismerés és cselekvés, az elmélet és a gyakorlat egyre közelebb került egymáshoz.

A korszerű művészeti nevelés koncepciójának megfelelően a művészeti tantárgyak együttesen, a művészeti nevelés rendszerében fejlesztik a



tanulók művészi izlését. Az oktató-nevelő munkát áthatják a művészeti nevelés elemei azáltal, hogy az iskolai képzésben /főleg alapfokon/ rendszeresítették a művészeti foglalkozásokat. Középfokon a választható tárgyak bevezetésével kívánják megteremteni a tanulók érdeklődési körének megfelelő művészeti szakképzést. Mind a kötelező, mind a fakultatív oktatás keretében szervezett foglalkozások a tanulók önállóságán és cselekvésvágyán alapulnak. A kötelező művészeti órákon elsősorban művészeti alapismereteket nyújtanak, a fakultatív foglalkozásokon pedig a tanulók speciális igényeit elégítik ki. A programokban feltüntetett művészeti gyakorlatok felkeltik a tanulók érdeklődését a művészeti tevékenységvégzés iránt; megmozgatják képzeletüket, fejlesztik ügyességüket, megfigyelő- és ábrázoló készségüket, alkotóképességüket. A gyakorlatok esztétikai megoldásához a gazdag anyag- és eszközválasztékon kívül filmek, tv-adások, kiállítások és szakkönyvek nyújtanak segítséget.

A művészeti nevelés programjait vizsgálva figyelemreméltó a pedagógusok önállóságának és a tanulók szabadságának biztosítása. A pedagógus rugalmasan kezelheti az előírt művészeti programot. Ha úgy érzi, hogy egy-egy munkát nem tud elvégezni tanítványaival, akkor azt nem erőlteti, hanem olyan tevékenységről gondoskodik, amely az előírt-nál megfelelőbb. A művészeti nevelő készíthet a tanulók számára képzési tervet és bármikor módosíthatja az előírtat, ha azt nem tartja alkalmasnak a művészeti nevelésre. A pedagógusok választási joga abból a szempontból nagyon jó, hogy valóban ők tudják felmérni mit tudnak a tanulókkal elkészíteni és mit nem; mely tevékenységfajták segítik fejlődésüket, melyek azok a tudnivalók, melyek ténylegesen bővítik ismereteiket. Azonban a választhatóság visszaélésre is alkalmat ad, sok pedagógus kedvenc művészeti tevékenységeit helyezi előtérbe, indokolatlanul. A programok sokfélesége - mely javarészt ebből fakad - még iskolakörzeten belül is gátolja az egységes művészeti nevelés megteremtését.

I R O D A L O M

1. ALFORD, A.L.: The Education Amendments of 1974. = American Education, 1975. Vol. 11. No 1. 6-11. p.
2. ANDERSON, F.E.: The Chancing Role of The Art Education Professor. = Art Education, 1976. No 4. 13-15. p.
3. ARISZTOTELESZ: Poetika. Budapest, Gondolat. 1963.
4. ARNHEIM, R.: Art and Visual Perception. Berkeley and Los Angeles. University of California Press. 1954.
5. ARNSTINE, D.G.: Art, Experience and Education: A Philosophic Inquiry. The Encyclopedia of Education /Art Education and Theories/. Vol. 1. No 1. New York. Macmillan Co., and the Free Press. 1971. 320-331. p.
6. ART Education. /Conference/. Haga, INSEA, 1954.
7. ART Education. /Conference/. Bristol, INSEA, 1957.
8. ART et Éducation. /Conference/. Paris, FEA, 1954.
9. ART et Éducation. /Conference/. Basel, FEA, 1958.
10. BARKAN, M.: A Foundation for Art Education. New York. The Ronald Press Company. 1955.
11. BARKAN, M.: Research in Art Education /5th Yearbook National Art Education Association/. Kutztown, Pa. NAEA. 1954.
12. BARKAN, M.: Research in Art Education /7th Yearbook National Art Education Association/. Kutztown, Pa. NAEA. 1956.
13. BARKAN, M.: The Visual Arts in Secondary Education. = The School Review, 1962. No 70. 457-472. p.
14. BARKAN, M.: Thought Art to Creativity. Boston. Allyn et Bacon, Inc. 1960.
15. BEALMER, W.J.: ROLE of State Art Supervisor: Leadership and the Improvement of Instruction. = Art Education. The Sixty-fourth Yearbook of the NSSE. II. Chicago. Ill. University of Chicago Press. 1965. 201-220. p.

16. BELL, C.: Art. London. Arrow Books Ltd. 1961.
17. BOWMAN, R.: "Tell Me About Your Painting!" = You, Your Child and Art. Child Study Association of America Wel-Met Inc. New York. New York University School of Education Department of Art Education. 1974. 5. p.
18. BRINK, R.L.: Artist-in-School-Program. = Art Education, 1976. Vol. 29. No 4. 29-30. p.
19. BROUDY, H.S.: Two Exemplars of Teaching Method. = Theories of Instruction. Washington, D.C. Ass. for Supervision and Curriculum Development. 1965. 8-17. p.
20. BROUDY, H.S. et alia: Democracy and Excellence in American Secondary Education and the Structure of Knowledge. Chicago. Rand McNally. 1964.
21. BROUDY, H.S. - SMITH, R.A.: Aesthetics and Criticism in Art Education. Chicago, Rand McNally and Co., 1966.
22. BRYANT, A. - SCHWAN, L.: Art and the Mentally Retarded Child. = Studies in Art Education, 1971. No 12. 50-63. p.
23. CANELLA, S.: Az első olaszországi esztétikai nevelési konferencia. Neveléstudományi Tájékoztató. Budapest. OPKM. 1970. 117. p.
24. CHERMAYEFF, S.: The Shape of Humanism. = New Ideas in Art Education. New York, E.P. Dutton et Co., Inc. 1973. 3-10. p.
25. CHURCHILL, A.R.: Art for Preadolescents. New York. McGraw-Hill Inc. 1970.
26. CLEMENTS, R.D.: Encouragement: Toward CBTE in the Art Working Period; Five Steps in Giving Students Support. = Art Education, 1976. Vol. 29. No 4. 7-12. p.
27. CONANT, H.: Art Education. Washington. The Center for Applied Research in Education, Inc. 1964.
28. CONANT, H.: Season of Decline. New Ideas in Art Education. New York. E.P. Dutton et Co., Inc. 1973. 149-169. p.

29. CONANT, H. - RANDALL, A.: Art in Education. Chas. A. Bennett.  
Peoria, Ill. 1963. /1. kiad: 1959./
30. CONANT, J.B.: The American High School Today. New York. McGraw-Hill, Inc. 1959.
31. D'AMICO, V.: Creative Teaching in Art. Scranton, Pa. International Textbook Comp. 1942.
32. DEWEY, J.: Art as Experience. New York. Cepricorn Books. 1958.
33. DIMONDSTEIN, G.: Exploring the Arts with Children. New York. Macmillan Publishing Co., Inc. 1971.
34. DOBBS, S.M.: From Buck Rogers to Buckminster Fuller: On the Future of Art. = Art Education, 1976. No 3. 8-11. p.
35. ECKER, D.: Some Inadequate Doctrines in Art Education and Proposed Resolution. = Studies in Art Education, 1963. Vol. 5. No 1. 17-81. p.
36. ECKER, D.: The Artistic Process as Qualitative Problem-Solving. = The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 1963. Vol. 21. No 3. 283-290. p.
37. ECKER, D.: "Does Art Educated?" = Eastern Arts Quarterly, 1962. No 1. 18-19. p.
38. EISNER, E.W.: Educating Artistic Vision. New York. The Macmillan Company. 1972.
39. EISNER, E.W.: Future of Art Education. Art Education. The Sixty-fourth Yearbook of the NSSE. II. Chicago, Ill. Univ. of Chicago Press. 1965. 299-325. p.
40. EISNER, E.W.: Evaluating Children's Art. = Concepts in Art and Art Education. New York. Macmillan Publishing Co., Inc. 1970. 386-390. p.
41. EISNER, E.W.: Is the Artist in the School Program Effective? = Art Education, 1974. Vol. 27. No 2. 22-24. p.
42. EISNER, E.W.: Making the Arts a Reality in the Schools of Tomorrow - An Agenda for Today. = Art Education, 1976. No 3. 20-24. p.

43. ELBERS, D.: Curriculum-reform az Amerikai Egyesült Államokban.  
1975. OPKM. Dokumentáció. D 31 289.
44. ELTON, W.: Aesthetics and Language. Oxford, Blackwell. 1959.
45. The ENCYCLOPEDIA of Education. Vol. 1. No 1. New York. Macmillan  
and Free Press. 1971. 282-296. p.
46. ENGEL, M.: The Future of Aesthetic Education. = Art Education,  
1976. No 3. 5-7. p.
47. ESZTÉTIKAI kislexikon. Budapest, Kossuth Könyvkiadó. /2. kiad./  
1972.
48. FURTH, H.G.: Piaget for Teachers. Englewood Cliffs, N. J. Pren-  
ticehall, Inc. 1970.
49. GAITSKELL, Ch. D. - AL HURWITZ: Appraising Children's Progress  
in Art. = Children and Their Art. New York. Harcourt  
Brace Jovanovich, Inc. 1970.
50. GOTSHALK, D.W.: Art and the Social Order. Chicago, Univ. Press.  
1947.
51. HARE, R.M.: The Language of Morals. Oxford, Clarendon Press.  
1952.
52. HARRISON, E.: Self-Expression Through Art: An Introduction to  
Teaching and Appreciation. Toronto, Gage. 1960.
53. HAUSMANN, J.J.: Toward a View of Personal and Community Respon-  
sibility Through the Arts. = You, Your Child and Art.  
Child Study Association of America Wel-Met Inc. New York.  
New York University School of Education Department of  
Art Education. 1974. 29-32. p.
54. HAUSMANN, J.J.: Research in Art Education. 9th Yearbook, NAEA.  
Washington D.C. 1959.
55. HOLLAN, S. T.: The NCAE, NAEA and Art Education in the Schools.  
New York. The Macmillan Company. 1961.

56. HURWITZ, A. - SHAPIRO, C.: A Program for 11 and 12 Years Olds Designed to Develop Perception and Imagination. INSEA, 1973. 46-48. p.
57. JACKIER, D.: In Northport Art Is... = Inside Education, 1973. No 12. 9. p.
58. JOHNSON, P.: Art for the Young Child. Art Education. The Sixty-fourth Yearbook of the NSSE. II. Chicago, Ill. University of Chicago Press. 1965. 51-85. p.
59. KAGAN, M.Sz.: Ismerkedés az esztétikával. Budapest, Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata. 1974.
60. KELLOGG, Rh.: What Children Scribble and Why? Palo Alto, California. National Press Books. 1959.
61. KEPES Gy.: The Nature and Art of Motion. New York. Braziller. 1965.
62. KRATHWOHL, D.R.: Affective Domain. New York, McKay. 1964.
63. LANGER, S.K.: Feeling and Form. A Theory of Art Developed from Philosophy in the New Key. London. Routledge a. Kegan Paul. 1953.
64. LANGER, S.K.: Problems of Art. New York. Scribners. 1957.
65. LANIER, V.: Objectives of Teaching Art. = Art Education, 1972. Vol. 25. No 3. 15-19. p.
66. LANIER, V.: The Future of Art Education or Tiptoe Through the Tea Leaves. = Art Education, 1976. No 3. 12-14. p.
67. LEWIS, H.P.: Crystal Gazing, Forecasting and Wishful Thinking: the Future of Arts in Public Education. = Art Education, 1976. No 3. 15-19. p.
68. LINDERMAN, E.W. - HERBERHOLZ, W.: Developing Artistic and Perceptual Awareness. Dubuque, Ia. WM.C. Brown Co., 1968.
69. LOGAN, F.M.: Growth of Art in American Schools. New York. Harper et Brothers Buplishers. 1955.

70. LOGAN, F.M.: Up Date '75. Growth in American Education. = Studies in Art Education, 1975. Vol. 17. No 1. 7-16. p.
71. LOWENFELD, V.: Your Child and His Art. New York. The Macmillan Company. 1955.
72. LOWENFELD, V. - BRITAIN, W.L.: Creative and Mental Growth. 5th ed. New York. The Macmillan Company, 1970.
73. LUKÁCS Gy.: Az esztétikum sajátossága. Budapest. Akadémiai Kiadó. 1968.
74. McFEE, J.K.: Preparation for Art. Belmont, California. Wadsworth. 1961.
75. MÁCZA J.: Esztétika és forradalom. Budapest, Gondolat. 1970.
76. MÉSZÁROS I.: Az esztétikai nevelés tartalma. Kézirat. Budapest, OPI. I. rész. 1966.
77. MICHAEL, J.A.: Some Problems of Art Education. Chicago. Rand McNally and Company. 1964.
78. MITCHELL, C.: The Art Education of Elementary School Teachers. Art Education. The Sixty-fourth Yearbook of the NSSE. II. Chicago, Ill. Univ. of Chicago Press. 1964.
79. MOHOLY-NAGY L.: The New Vision. New York. Wittenborn. 1947.
80. MUNRO, Th.: Art Education: Its Philosophy and Psychology. New York. The Liberal Arts Press. 1956.
81. NAUMBURG, M.: An Introduction to Art Therapy. New York. Teacher College Press. 1973.
82. The OWATONNA Art Education Project. Summer Classes for Teachers, June 18 - July 27. 1935. Univ. of Minnesota, 1935.
83. PATTEMORE, A.W.: Art and Environment. An Art Resource for Teachers. New York. Van Nostrand Reinhold Company. 1974.
84. PERGAMENT, J.W.: The Necessity for the Arts as a Primary Consideration Within the American Public School Curriculum. = Art Education, 1976. Vol. 29. No 6. 10-11. p.

85. PETERSON, G.T.: Conceptualizing the Learning Center. = Audio-visual Instruction, 1973. No 3. 67-72. p.
86. PLATON összes művei. Budapest, Gondolat. 1943.
87. PORTCHMOUTH, J.: Secondary School Art. New York. Van Nostrand Reinhold Co. 1971.
88. RADER, M.M.: A Modern Book of Aesthetics. New York. Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1960.
89. RANDALL, A.: Murals for Schools. Worcester. Davis Press. 1956.
90. READ, H.E.: Education Through Art. New York. Pantheon Books, Inc. 1954.
91. READ, H.E.: The Meaning of Art. London. Faber and Faber. 1951.
92. RIDLON, J.A.: The Dialectics of Synaesthetic Education. Syracuse. New York. Syracuse Univ. School of Art and Division of Summer Sections. 1971. 39-45. p.
93. RITSON, J.E. - SMITH, J.A.: Creative Teaching of Art in the Elementary School. Boston, Mass. Allyn and Bacon, Inc. 1975.
94. ROGERS, C.R.: Toward Theory of Creativity. Creativity and Its Cultivation. New York. Van Nostrand Reinhold Co. 1971.
95. RUBINSTEJN, Sz.L.: Az általános pszichológia alapjai. Budapest. Akadémiai Kiadó. 1974.
96. RZEWSKA, I.: Az esztétikai nevelés és a technikai nevelés határmezsgyéjén. = Neveléstudományi Tájékoztató, Budapest. OPKM. 1970. 119-120. p.
97. SCHINNELLER, J.A.: Art the Present Condition. The Challenge of Art. Art Education. The Sixty-fourth Yearbook of the NSSE. II. Chicago. Ill. University of Chicago Press. 1965. 11-34. p.
98. SCHWARTZ, F.R.: Structure and Potential in Art Education. Chicago. Ill. Rand McNally et Company. 1966.



99. SILVERMAN, R. - LANIER, V.: Art Education in the Secondary Schools. Art Education. The Sixty-fourth Yearbook of the NSSE. II. Chicago, Ill. Univ. of Chicago Press. 1965. 101-135. p.
100. SMITH, R.A.: Aesthetics and Curriculum in Art Education. Chicago. Rand McNally et Co. 1966.
101. SPRINGER, U.: Az Amerikai Egyesült Államok közoktatásának fejlődési tendenciái az 1966-1969. időszakban. OPKM Dokumentáció. 1970. D 19809.
102. SZIGETI J.: Bevezetés a marxista-leninista esztétikába. Budapest, Kossuth Könyvkiadó. 1971.
103. SZTOLOVICS, L.N.: A szép kategóriája és a társadalmi eszmény. Budapest, Gondolat. 1974.
104. THOMAS, T.: Art et Éducation. = Art et Éducation, Paris, Unesco. 1954. 100-115. p.
105. TORRANCE, E.P.: Rewarding Creative Behavior. Englewood Cliffs; Prentice-Hall Inc. 1965.
106. UNESCO. Art Education: An International Survey. Paris. Unesco Press. 1972.
107. UNESCO Statistical Yearbook. Paris. Unesco Press. 1974. /United States of America: 415-452. p./
108. URMSON, J.O.: What Makes a Situation Aesthetic? Chicago. Rand McNally et Co. 1966.
109. WILLEMAIN, F.T. - CHAMPLIN, N.L.: Frontiers for an Experimentalist Philosophy of Education. = Antioch Review, 1959. No 19. 345-359. p.
110. WOJNAR, I.: Esztétika és nevelés. OPKM Dokumentáció. 1964. D 18192.
111. ZIEGFELD, E. - SMITH, M.E.: Art for Daily Living. Minneapolis. University of Minnesota. 1944.

T A R T A L O M J E G Y Z É K

BEVEZETÉS.....	1
I. A MŰVÉSZETI NEVELÉS FEJLŐDÉSE AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK- BAN 1955-TŐL 1975-IG.....	8
1. A művészeti nevelés és a művészeti oktatás.....	8
2. A művészeti nevelés korszerűsítése.....	11
3. A korszerű művészeti neveléssel szemben támasztott tár- sadalmi elvárások, a megreformált művészeti nevelés cél- jai.....	20
II. AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK MŰVÉSZETI NEVELÉSÉNEK FILO- ZÓFIAI ALAPJAI.....	26
Platon és Arisztotelesz.....	27
A "művészeti minták" /követendő alkotások/ elmélete.....	29
A kifejezés esztétika.....	30
A formaelmélet.....	31
A kifejezés használatának elemzése c. elmélet.....	32
Az alkotás "belső ereje" mint élményteremtő jelleg c. el- mélet.....	33
A problémamegoldási modell c. elmélet.....	34
Herbert Edward Read.....	37
Viktor Lowenfeld.....	46
John Dewey.....	50
Thomas Munro.....	51
A jelenlegi művészeti nevelést megalapozó filozófiai irányzatok:	
1. Szerkesztett művészeti nevelés.....	54
2. A művészeti nevelés mint a tanulás segítője.....	54
3. A művészet mint a teljes személyiség fejlesztője....	55

4. A szünesztétikus nevelés.....	55
III. AZ AMERIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK ALAP- ÉS KÖZÉPFOKU ISKOLÁI- NAK MŰVÉSZET-NEVELÉSI PROGRAMJAI.....	58
1. A művészeti nevelés helyzete és néhány jellemzője.....	58
2. A művészeti nevelés jellemzői az Egyesült Államok alapfoku iskoláiban.....	68
Az alapfoku iskolák művészet-nevelési programja:	
- képző- és iparművészet.....	73
- irodalom.....	75
- szín-, tánc- és filmművészet.....	76
- ének-zene.....	77
3. Művészeti nevelés a középiskolákban.....	79
4. A jövő művészeti nevelésének jelenlegi elképzelései a művészeti nevelés szakirodalmában.....	86
ÖSSZEFOGLALÓ ÉRTÉKEELÉS: A MŰVÉSZETI NEVELÉS HELYZETE AZ AME- RIKAI EGYESÜLT ÁLLAMOK ALAP- ÉS KÖZÉPFOKU ISKOLÁIBAN 1955- TŐL 1975-IG.....	93
IRODALOM.....	97
Tartalomjegyzék.....	105